

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA MOREIRA BORGES DE MACEDO

O PAPEL MODERADOR DO CLIMA ESCOLAR NO ENGAJAMENTO
ACADÊMICO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES



CURITIBA

2018

ANA MOREIRA BORGES DE MACEDO

O PAPEL MODERADOR DO CLIMA ESCOLAR NO ENGAJAMENTO
ACADÊMICO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o Dr. Josafá Moreira da Cunha.

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS
REBOUÇAS TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Macedo, Ana Moreira Borges de

O papel moderador do clima escolar no engajamento acadêmico e
vitimização entre pares / Ana Moreira Borges de Macedo. – Curitiba,
2018.

72f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientador: Profº Dr. Josafá Moreira da Cunha

Inclui referências e anexo

1. Ambiente escolar. 2. Disciplina escolar. 3. Conduta. I. Universidade
Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370



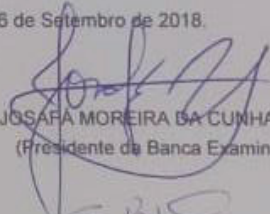
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

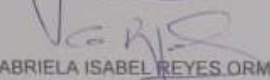
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ANA MOREIRA BORGES DE MACEDO**, intitulada: **O PAPEL MODERADOR DO CLIMA ESCOLAR NO ENGAJAMENTO ACADÊMICO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua no rito de defesa.


A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós- Graduação.

Curitiba, 26 de Setembro de 2018.


JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


GABRIELA ISABEL REYES ORMENO(UTP)


CAROLINA DE SARAIVA MACEDO LISBOA(PUC/RS)


CLOVES ANTONIO DE AMISSIS AMORIM(PUC/PR)

À minha família, amigos e professores que incentivaram de diversas maneiras meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

AGRADECIMENTOS

A minha família, que me apoiou da maneira como pode durante os diversos momentos da minha caminhada acadêmica.

A Deus por conceder saúde e bênçãos durante toda a trajetória.

Aos meus amigos pelas palavras de incentivo e compreensão e pelos momentos de descontração, tão essenciais, nessa fase.

Ao professor Dr Josafá Moreira da Cunha, pela confiança, ensinamentos teóricos e práticos sobre a formação de pesquisador. Pela insistência e paciência de ensinar sobre estatística e demonstrar sua importância para a pesquisa na área da educação.

Aos professores do programa de pós-graduação em educação que fizeram parte dessa caminhada, ensinando e contribuindo para o crescimento profissional e acadêmico.

Aos colegas do grupo de pesquisa pelo apoio, conversa e contribuição no desenvolvimento da pesquisa. Pelas reuniões, contribuições e sugestões e ajuda nas diversas fases. Um agradecimento especial para a Bianca, que esteve presente na correria da coleta de dados.

Aos professores participantes da banca de pré qualificação e defesa, pela disposição de ler, criticar, comentar e contribuir com o aprimoramento da dissertação.

As minhas amigas Hellen e Sarah, que além de participarem de perto de todo o percurso, demonstraram na prática a importância do suporte social.

Aos diretores, coordenadores, pedagogos e demais participantes do contexto escolar que disponibilizaram seu tempo para conhecer a pesquisa e aceitaram participar. Aos professores que cederam tempo de suas aulas e abriram as portas de suas salas.

E um agradecimento especial a todos os estudantes que participaram da pesquisa, e assim viabilizaram a realização desse trabalho.

**“Na profissão, além de amar tem de saber,
e o saber leva tempo para crescer” .**

Rubem Alves

RESUMO

Dentro da temática do clima escolar, diversos estudos encontraram evidências sobre os benefícios do Clima Escolar Autoritativo, que fornece um modelo para mensurar o clima na escola, a partir de duas dimensões denominadas estrutura disciplinar e suporte. Estas representam respectivamente a percepção dos limites e regras, bem como se estas são bem definidas e justas e o quanto os alunos percebem o ambiente escolar como acolhedor e respeitoso. O Clima Escolar Autoritativo é visto como um fator protetivo e que pode auxiliar no desenvolvimento saudável dos estudantes, por exemplo, diminuindo a agressão e vitimização entre pares. A divulgação e pesquisa do clima escolar autoritativo, contudo, ainda são restritas no contexto brasileiro. Além disso, o Clima Escolar Autoritativo pode também favorecer o engajamento acadêmico, o qual, por sua vez é apontado como fator crítico para o sucesso educacional dos alunos, e conceitualizado como sendo um constructo contendo três dimensões: cognitiva, comportamental e emocional, respectivamente relacionadas ao esforço dispensado para a aprendizagem, conduta positiva e relações positivas com a escola considerando o sentimento de ser importante nesse contexto. Portanto, a pesquisa teve como objetivo principal compreender a influência do Clima Escolar Autoritativo sobre comportamentos de agressão e vitimização entre pares e engajamento acadêmico. Hipotetizou-se que as dimensões do Clima Escolar Autoritativo estariam negativamente relacionadas com a agressão e vitimização, e positivamente relacionadas ao engajamento acadêmico. Participaram da pesquisa 706 estudantes de seis escolas estaduais, com idade entre 9 e 21 anos. As medidas foram obtidas através de um questionário de autorrelato aplicado com os alunos sobre dados sociodemográficos; vitimização entre pares; Suporte e Estrutura Disciplinar; engajamento acadêmico. A partir dos resultados e análises, verificou-se que o Suporte é preditor negativo de agressão, assim como a Estrutura Disciplinar. Já em relação ao engajamento acadêmico, as dimensões do clima escolar autoritativo foram preditores significativos e positivos. Dessa forma, ressalta-se a importância de investir-se nos ambientes educacionais a fim de que proporcionem um Clima Escolar Autoritativo, visto que este pode ser um fator protetivo.

Palavras-chave: Clima Escolar Autoritativo; Vitimização entre Pares; Engajamento Acadêmico

ABSTRACT

Several studies on school climate pointed out favorable effects of the authoritative school climate. This is a theory that provides a model for measuring the positive climate in the school, with two dimensions called the disciplinary structure and support. These two dimensions respectively represent the perception of the limits and whether school rules are well defined and fair, and how much the students perceive the school environment as welcoming and respectful. The authoritative school climate is seen as a protective factor that can aid in the healthy development of students, for example by reducing peer aggression and victimization. The research and dissemination on this topic is still limited in Brazil context. In addition, the authoritative school climate can also contribute to academic engagement, that is pointed as a critical factor for the educational success of students, and conceptualized as a construct containing three dimensions - cognitive, behavioral and emotional, respectively, related to the effort expended for learning, positive behavior and positive relationships with the school considering the feeling of being important in this context. Therefore, the main objective of this research was to understand the influence of the Authoritative School Climate on behaviors of aggression and victimization among peers and academic engagement. The hypothesis was that the dimensions of the Authoritative School Climate would be negatively related to aggression and victimization, and positively related to academic engagement. The study was attended by 706 students from six public schools, aged 9 to 21. The measures were obtained through a self-report questionnaire applied with the students in sociodemographic data; victimization; Support and Disciplinary Structure; academic engagement. From the results obtained with the analyzes, it was verified that the Support is a negative predictor of aggression, as well as the Disciplinary Structure. In relation to academic engagement, the dimensions of the school climate were significant and positive predictors. It is important to invest in educational environments in order to provide an authoritative school climate, as this can be a protective factor.

Keywords: Authoritative School Climate; Victimization among Peers; Academic Engagement

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo conceitual das hipóteses de trabalho.....	64
Figura 2: Média de vitimização entre pares sendo discriminados.....	37
Figura 3: Gráfico da agressão e vitimização por série.....	38
Figura 4: Média de Suporte e Estrutura Disciplinar.....	39
Figura 5: Média da percepção de estrutura disciplinar e suporte por série.....	40
Figura 6: Percepção do engajamento acadêmico pelos estudantes.....	41
Figura 7: Média de engajamento acadêmico em relação às séries.....	43
Figura 8: Média de agressão e vitimização por gênero.....	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dimensões do engajamento acadêmico.....	12
Tabela 2: Índices de consistência interna das categorias da escala de vitimização entre pares.....	36
Tabela 3: Índices de consistência interna das categorias da escala de Clima escolar <i>autoritativo</i>	38
Tabela 4: <i>Índices de consistência interna das categorias da escala de Engajamento acadêmico</i>	39
Tabela 5: <i>Escore médio de Vitimização, Agressão, Estrutura, Suporte, Engajamento cognitivo, Engajamento comportamental e Engajamento emocional em relação à Cor, Raça e Etnia</i>	40
Tabela 6: <i>Escore médio de Vitimização, Agressão, Estrutura, Suporte, Engajamento cognitivo, engajamento comportamental e engajamento emocional em relação à série</i>	41
Tabela 7: <i>Resultados do Teste T comparando os escores de Gênero</i>	43
Tabela 8: <i>Correlações das variáveis</i>	44
Tabela 9: <i>Média das variáveis por escolas</i>	45
Tabela 10: <i>Resumo do modelo</i>	46
Tabela 11: <i>Regressão simples de Agressão, Vitimização, Estrutura Disciplinar e Suporte no Engajamento Acadêmico</i>	47

SUMÁRIO

Introdução	13
Delimitação do problema de pesquisa	16
Objetivos	17
Revisão de Literatura	18
Engajamento acadêmico	18
Engajamento acadêmico e vitimização entre pares	23
Engajamento acadêmico e clima escolar	24
Vitimização entre pares	27
Ensino Médio.....	32
Clima Escolar Autoritativo	33
Método	39
Participantes	39
Instrumentos	40
Procedimento de Coleta de Dados	41
Análise dos dados	42
Resultados	43
Discussão	56
Considerações Finais.....	65
Referências	67
Anexo 1.....	73

INTRODUÇÃO

O acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola é garantido por lei, e como estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a educação deve visar “ao pleno desenvolvimento [...] preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 2003). As instituições escolares deveriam ser um ambiente pacífico e acolhedor, todavia apresentam fatores que podem comprometer o objetivo de contribuir para o pleno desenvolvimento, preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho. Um desses fatores é o *Bullying*, considerado uma forma de violência presente nas escolas. Esse fenômeno é estudado pelos pesquisadores, devido aos seus altos índices de ocorrência e grande probabilidade de riscos para o desenvolvimento dos estudantes.

Para demonstrar a relevância dessa forma de violência, Oliveira et al. (2015) analisaram dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE) realizada no ano de 2012 e constataram que 20% de uma amostra de 110.837 estudantes afirma praticar *bullying* com os colegas. Os dados do PENSE 2015 também registraram índices expressivos, sendo que em relação ao questionamento de sentirem-se humilhados por provocações, 7,4% dos estudantes responderam que isso ocorre sempre e 39,2% referiram que ocorre às vezes. Esses dados corroboram com a pesquisa, realizada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção a Infância e Adolescência (ABRAPIA) com 5500 estudantes de quinta a oitava série do ensino fundamental nos anos de 2002 e 2003, a qual averiguou que 40,5% deles assumiam estarem envolvidos em atos de *bullying*, sendo 16,9% como vítimas, 12,7% como autores e 10,9% como vítimas e agressores.

Em relação aos envolvidos com a vitimização, divulga-se mais amplamente que a vitimização entre pares pode causar índices de isolamento social, depressão, ansiedade, baixa autoestima para as vítimas (Arseneault, Bowes & Shakoor, 2010), contudo os agressores também podem apresentar

insônia e sentimento de solidão o que demonstra uma possibilidade de estado psicológico adoecido. Assim, tanto vítimas quanto agressores apresentam sentimentos de sofrimento mental. Além disso, ressalta-se que as possíveis repercussões da vitimização entre pares não influenciam apenas o indivíduo, mas a comunidade escolar como um todo (Oliveira & al, 2015). Dessa forma, é fundamental considerar esse fenômeno a partir da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano e não focar apenas em características individuais, mas sim considerar as interações entre os indivíduos e os vários níveis de sistema para assim possibilitar a construção efetiva de um ambiente escolar saudável (Hong & Espelange, 2012).

Sendo a escola um ambiente fundamental para a educação na atualidade, espera-se que esta possa favorecer também a aprendizagem sobre como lidar com as emoções, respeitar as diferenças, conviver e socializar além de se relacionar de forma saudável (Lisboa, Braga & Elbert, 2009), e que a instituição escolar possa auxiliar os estudantes a lidarem com as questões relativas à vitimização. Para isso é importante a presença de um adulto que demonstre ser confiável, respeitoso e preocupado com os estudantes para contribuir na criação de um ambiente adequado para o pleno desenvolvimento (Gage, Prykanowski & Larson, 2014). A promoção de um clima escolar positivo, dessa forma, é essencial para contribuir com a diminuição das situações de agressão e mesmo para o relato e resolução destas quando ocorrerem. Além disso, um clima escolar adequado também favorece interações positivas assim como o engajamento nas atividades acadêmicas, o que simultaneamente reduz a possibilidade dos estudantes envolverem-se em comportamentos de risco, agressões e *bullying* (Cornell & Bradshaw, 2015).

Dentro da temática do clima escolar, diversos estudos encontraram efeitos favoráveis do clima escolar autoritativo (Cornell & Bradshaw, 2015). Esta é uma teoria que fornece um modelo para mensurar o clima positivo na escola, a partir de duas dimensões denominadas estrutura disciplinar e suporte, que significam respectivamente: o tratamento igualitário entre todos os estudantes e a existência de regras justas e que são aplicadas a todos da mesma maneira; a percepção dos estudantes em relação ao tratamento destinado a eles pelos professores e demais membros da comunidade escolar,

se os fazem sentirem-se pertencentes, importantes e seguros no ambiente escolar (Corneel, Shukla & Konold, 2016; Gill et al., 2004).

Dessa forma, um fator protetivo que pode facilitar o desenvolvimento saudável dos estudantes é o clima escolar autoritativo (Cornell & Huang, 2016), contudo, ainda não existem pesquisas sobre este construto no contexto brasileiro. Assim, a ampliação e a divulgação do estudo sobre o clima escolar autoritativo poderão tornar o seu acesso comum às escolas e dessa maneira fornecer maiores subsídios aos psicólogos e demais profissionais desse ambiente. Estes, a partir dessas informações, poderão criar e implementar programas para facilitar o desenvolvimento contínuo da escola, favorecendo um ambiente de inclusão e tolerância que ofereça suporte e segurança aos alunos e contribua desta maneira mais intensamente para seu desenvolvimento (Cornell & Bradshaw, 2015).

O clima escolar autoritativo pode também favorecer o engajamento acadêmico (Cornell & Bradshaw, 2015), o qual, por sua vez é apontado como fator crítico para o sucesso educacional dos alunos, e conceitualizado como sendo um constructo contendo três dimensões: cognitiva, comportamental e emocional, respectivamente relacionadas ao esforço dispensado para a aprendizagem, conduta positiva e relações positivas com a escola considerando o sentimento de ser importante nesse contexto. Ele é essencial para o desenvolvimento dos estudantes como membros da sociedade com habilidades sociais e acadêmicas que sejam suficientes para desempenhar esse papel (Appleton et al., 2008; Wang & Eccles, 2012).

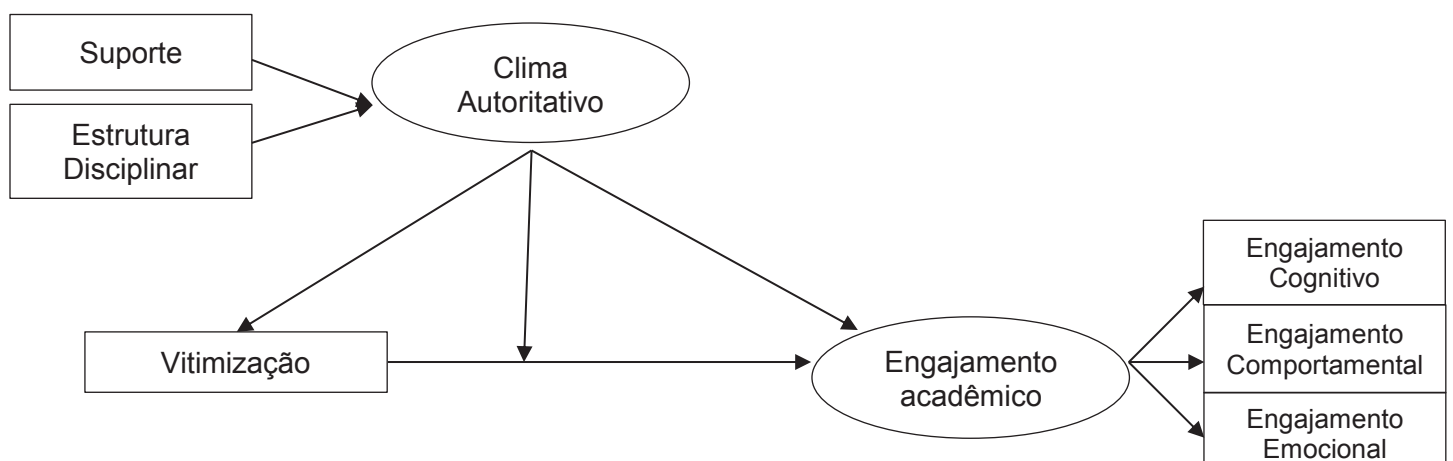
O processo de ensino e aprendizagem associa-se às relações interpessoais (Farias, 2010), ou seja, as trocas interpessoais no contexto escolar são frequentes e permeiam todo o processo de aprendizagem influenciando no desempenho acadêmico (Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010), Levando em consideração esses aspectos justifica-se a necessidade de avaliar o ambiente de aprendizagem para que se possam estabelecer as condições necessárias e interativas de ensino e dessa forma promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa pesquisa, portanto, busca analisar os fenômenos em questão a partir de uma perspectiva sistêmica e ecológica que abranja as relações interindividuais e a organização em uma estrutura social (Bronfenbrenner, 2011). Isto, pois é importante atentar que existem diversos elementos que podem influenciar o contexto escolar como os aspectos econômicos, políticos e culturais da educação. Contudo, dada à complexidade do tema, faz-se necessário estabelecer recortes que possibilitem a produção de conhecimento científico e socialmente relevante, tanto para a compreensão quanto para possibilitar alternativas que sejam efetivas na sua transformação (Del Prette & Paiva, 2005).

Delimitação do problema de pesquisa

O presente estudo objetiva investigar fatores do clima escolar autoritativo que podem estar relacionados em processos de agressão e vitimização entre pares e ao engajamento acadêmico, conforme o modelo conceitual demonstrado na Figura 1. A hipótese estabelecida é de que a vitimização entre pares impacta negativamente no engajamento acadêmico (H1). Enquanto o clima escolar autoritativo, formado pelas dimensões de suporte e estrutura disciplinar, influencia negativamente na vitimização entre pares (H2a) e positivamente o engajamento acadêmico (H2b). As hipóteses estão especificadas na figura 1.

Figura 1. Modelo conceitual das hipóteses de trabalho.



FONTE: Material elaborado pela autora (2018).

Como estudos na área sugerem que o clima escolar possui um papel importante na criação de um ambiente apropriado para o desenvolvimento acadêmico, social e psicológico dos alunos, espera-se encontrar o resultado de que escolas que apresentem clima escolar autoritativo demonstrem menores índices de vitimização, maiores níveis de engajamento acadêmico e moderação do impacto da vitimização no engajamento acadêmico.

Uma avaliação detalhada das dificuldades no ambiente escolar é benéfica para o planejamento de estratégias de intervenção que sejam efetivas (Barreto, Freitas & Del Prette, 2011). Considerando essa afirmação, a presente investigação pode contribuir para alternativas que possibilitem a melhoria da qualidade do processo pedagógico que ocorre na instituição escolar e conseqüentemente para a diminuição da vitimização entre pares e promoção do engajamento acadêmico. Dessa forma, os resultados desse estudo podem propiciar uma maior compreensão para a melhoria da qualidade do ambiente escolar e dos fatores que contribuam para que esse ambiente possa ser favorável ao desenvolvimento sócio emocional saudável dos estudantes.

OBJETIVOS

O objetivo da presente pesquisa é investigar a vitimização entre pares, o engajamento acadêmico e o clima escolar autoritativo. Para isso as dimensões do clima escolar autoritativo, a vitimização entre pares e o engajamento acadêmico serão investigados a partir da percepção dos estudantes com instrumentos de auto relatos especificados no método.

Dessa forma os objetivos específicos do projeto envolvem:

- Investigar: comportamentos de vitimização e agressão dos estudantes das escolas, o engajamento acadêmico dos estudantes, o suporte e a

estrutura disciplinar percebidos pelos estudantes;

- Analisar: a relação entre vitimização entre pares e engajamento acadêmico, a influência do clima escolar autoritativo na vitimização entre pares, a influência do clima escolar autoritativo no engajamento acadêmico, a possível moderação do clima escolar autoritativo no impacto exercido da vitimização no engajamento acadêmico.

REVISÃO DE LITERATURA

Engajamento acadêmico

A literatura sobre engajamento acadêmico deixa claro que o interesse nesse constructo está crescendo (Linnenbrink-Garcia & Retrukun, 2011). O engajamento acadêmico é apontado como fator crítico para o sucesso educacional dos estudantes, e também como sendo essencial para o desenvolvimento dos estudantes como membros da sociedade, com habilidades sociais e acadêmicas suficientes, para que possam desempenhar bem seu papel como cidadãos (Appleton et al., 2008; Wang & Eccles, 2012). A análise do engajamento acadêmico pode oferecer meios de intervir nos primeiros sinais de desinteresse do estudante com a escola e, assim, evitar a evasão que é um processo que ocorre ao longo do tempo e não de maneira imediata (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Assim, esse constructo também é considerado impreterível para possibilitar a conclusão dos estudos, além de preparar para o mundo do trabalho (Appleton et al., 2008; Furrer & Skinner, 2003 Wang & Eccles, 2012;).

O engajamento acadêmico é definido como sendo a maneira pela qual os estudantes se envolvem com a escola, e é também utilizado para retratar as interações diárias entre os estudantes e o ambiente de aprendizagem (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Esse constructo deveria ser uma preocupação central de professores, psicólogos e educadores (Opdenakker & Minnaert, 2011), pois, além de ser considerado como um fator protetivo para impedir o fracasso escolar, pode-se perceber sua importância ao observar um

estudo cujos dados apontam maior envolvimento em comportamentos disruptivos por estudantes que não finalizaram o Ensino Médio (Appleton et al., 2008).

Contudo, apesar da clareza da sua importância, ainda existem variações de como esse constructo é descrito (Appleton et al., 2008; Fredricks & Mccolsey, 2012). Existem, por exemplo, variações na sua denominação: engajamento escolar, engajamento estudantil, engajamento nos trabalhos escolares, engajamento nas aulas, engajamento acadêmico (Fredricks & Mccolskey, 2012). Assim como sua mensuração também apresenta variações, mesmo entre os pesquisadores que utilizam uma conceituação similar (Appleton et al., 2008). Utiliza-se, por exemplo, o esforço exercido e persistência, concentração, atenção e participação em sala para referir-se aos aspectos do engajamento (Wang & Eccles, 2012).

O engajamento acadêmico pode ser conceitualizado como um constructo contendo três dimensões: cognitiva, comportamental e emocional. São respectivamente relacionadas ao esforço dispensado para a aprendizagem, conduta positiva e relações positivas com a escola considerando o sentimento de ser importante nesse contexto (Wang & Eccles, 2012). Variáveis como o tempo dedicado à tarefa e finalização das tarefas de casa são indicadores do engajamento acadêmico (Appleton, Christenson & Furlong, 2008) que é conceituado de uma maneira que apreende a qualidade da participação do aluno com a aprendizagem ou seu envolvimento com as atividades acadêmicas (Opdenakker & Minnaert, 2011).

Os indicadores de cada uma das diferentes formas de engajamento acadêmico variam. O engajamento comportamental representa as ações dos estudantes que podem ser observadas e são relativas à aprendizagem, seriam, por exemplo, a participação nas atividades propostas e o esforço para realizar as tarefas (Fredricks, 2004), a participação em sala, participação das atividades extracurriculares e o comparecimento às aulas. O engajamento cognitivo, considerado menos observável por outras pessoas, conta com indicadores mais internos, como a autorregulação e a autonomia. Já o sentimento de

pertença e a relação com os pares e professores são referentes ao engajamento emocional (Aplleton, Christenson & Furlong, 2008).

Tabela 1
Dimensões do Engajamento Acadêmico

Engajamento cognitivo	O engajamento cognitivo, considerado menos observável por outras pessoas, conta com indicadores mais internos, como a auto regulação e a autonomia. (Aplleton, Christenson & Furlong, 2008). É considerado como o esforço dispensado para a aprendizagem, (Wang & Eccles, 2012), como por exemplo estratégias de estudo, além de contar com a motivação para aprender (Bzuneck, Megliato & Rufini, 2013)
Engajamento comportamental	São as ações dos estudantes que podem ser observadas e são relativas à aprendizagem, como, por exemplo, a participação nas atividades propostas e a persistência para realizar as tarefas (Fredricks, 2004) Além da conduta positiva (Wang & Eccles, 2012), presença nas aulas, participação em sala e em atividades extra curriculares (Aplleton, Christenson & Furlong, 2008).
Engajamento emocional	Representa as relações com os pares e professores (Aplleton, Christenson & Furlong, 2008), e a relação positiva com a escola considerando o sentimento de ser importante nesse contexto (Wang & Eccles, 2012), além do sentimento de pertença e do envolvimento afetivo com a escola apresentando valores e emoções (Bzuneck, Megliato & Rufini, 2013; Fredricks et al., 2016)

Contudo, retoma-se que o cenário atual de pesquisa apresenta diferentes descrições e mensurações e faz com que seja difícil comparar achados dos diferentes estudos. Portanto, é necessário que se entendam melhor os fatores que influenciam no engajamento acadêmico, sendo que a

falha na sua definição significará em achados fragmentados que não auxiliarão no progresso dessa área (Appleton et al., 2008; Fredricks & McColskey, 2012).

Em cenário nacional, a divulgação do constructo ainda é incipiente, e uma das escalas utilizadas para sua mensuração é a Escala de Engajamento Escolar criada originalmente na Holanda por Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiro, & Grau (2000). Um estudo de Stelko-Pereira, Valle e Williams, todavia, apontou que essa escala apresenta um modelo com um único fator e dessa forma é inadequada para mensurar as três dimensões. Como explicado pelos autores a escala mede apenas o engajamento emocional (Stelko-Pereira, Valle & Williams, 2015). Dessa forma, reitera-se a importância da divulgação do constructo e investimento em estudos que propiciem a mensuração do mesmo a fim de unificá-la. Sua unificação possibilitará a comparação entre diversos estudos, favorecendo o crescimento da área.

Considerando as dimensões do engajamento acadêmico, um estudo examinou o engajamento comportamental de estudantes do Ensino Fundamental e demonstrou que as crianças as quais apresentaram dificuldades comportamentais ou menor motivação acadêmica no primeiro semestre tiveram menores níveis de engajamento comportamental no segundo semestre. Observou-se também que os estudantes com dificuldades comportamentais, mas que estavam em turmas com laços sociais mais distribuídos tiveram menor impacto no engajamento comportamental. Essas mesmas turmas também apresentaram mais estudantes com maior engajamento comportamental, sendo que os estudantes que estavam nessas salas, com relacionamentos entre pares mais bem equilibrados e distribuídos entre todos no primeiro semestre, eram mais propensos a engajarem-se nas atividades acadêmicas no segundo semestre, sugerindo, portanto a importância dos laços sociais (Capella, Kim, Neal & Jackson, 2013). A importância dos laços sociais é corroborada com a informação de que a diferença entre gêneros é um fator significativo no engajamento acadêmico, sendo que meninos sempre apresentam menores scores. Quando há, entretanto, suporte social essa diferença entre os gêneros é atenuada (Marks, 2000).

Esses achados contribuem para a evidência que o engajamento comportamental pode ser melhorado pelos relacionamentos interpessoais saudáveis dentro do ambiente educacional. Apontou-se a sugestão de que uma relação entre pares igualitária seja um fator protetivo para promover o engajamento comportamental, mesmo entre estudantes que comumente apresentem menos engajamento como, por exemplo, os estudantes com dificuldades comportamentais, hiperatividade e impulsividade (Capella, et al., 2013).

Um estudo realizado no Canadá com 8591 estudantes acompanhou a trajetória das três dimensões de engajamento acadêmico, dividindo os estudantes em grupos conforme os resultados apontados. Os resultados do grupo com maior número de participantes (64.6%) indicou valores superiores de engajamento cognitivo, seguido de engajamento comportamental e menores valores de engajamento emocional. Todas as dimensões apresentaram declínio conforme a idade dos participantes aumentava. O segundo maior grupo (12.2%) apresentou maior declínio do engajamento comportamental, seguido do terceiro grupo (7.8%) que demonstrou declínio do engajamento comportamental e leve aumento seguido de diminuição que resultou na manutenção dos valores iniciais das outras duas dimensões. Os autores ressaltam a importância de atentar para fatores individuais, características demográficas e mesmo da família, pois afirmam que estas atuam influenciando o engajamento, e que este constructo pode agir de maneiras diferentes para cada estudante (Archambault et al., 2009).

Todavia, um estudo realizado por Borges, Júlio e Coelho, ao longo do ano de 2004 com uma amostra de 160 alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pertencente ao Ensino Federal de Minas Gerais, objetivou analisar a inter-relação entre o engajamento comportamental e o engajamento cognitivo, observados dentro de um contexto de aprendizagem e concluiu que investir apenas no engajamento comportamental não é suficiente quando se trata de aumentar o desempenho escolar, sendo necessário, portanto promover maneiras de proporcionar também o engajamento cognitivo para os estudantes. Nesse estudo os resultados apontaram que o ambiente pode propiciar características que sejam adequadas para manter o engajamento

comportamental dos estudantes. Por outro lado, diferentemente do engajamento comportamental, o engajamento cognitivo demonstrou não ser uma variável que se manteve ou foi influenciada pelas características do ambiente para permanecer estável. Segundo os autores, a influência do engajamento comportamental em relação à melhora no desempenho não foi comprovada, mas apenas a relação do engajamento cognitivo com o desempenho (Borges, Júlio & Coelho, 2005).

Engajamento acadêmico e vitimização entre pares

Analisando a importância do bom desempenho escolar, é necessário compreender fatores que possam influenciar o mesmo. A qualidade de relações entre pares é um desses aspectos e tem sido documentada como um possível fator preditor do desempenho dos estudantes, sendo que os que são vitimizados tendem a receber menores notas em comparação com os que não sofrem vitimização (Espelage et al, 2013). Altos níveis de engajamento acadêmico, por sua vez, foram reconhecidos como sendo um fator protetivo para comportamentos relacionados com a vitimização entre pares. Contudo, ainda não é explicado como os comportamentos relacionados com a vitimização podem ser moderados pelo engajamento acadêmico. (Elsaesser et al, 2016).

De modo contrário, a rejeição dos pares é fator preditivo de diversos efeitos negativos que podem causar alterações do ambiente escolar e da sala de aula e diminuir as respostas adaptativas dos estudantes nesse contexto (Buhs, Laad et Herald, 2006). A vitimização em conjunto com os possíveis sintomas gerados por ela como a depressão, ansiedade e raiva, são considerados prejudiciais e são preditores de menores índices de engajamento com a escola e com seus objetivos acadêmicos, podendo, conseqüentemente, prever prejuízos também no desempenho acadêmico, ou seja, a vitimização entre pares não contribui e diminuiu para o engajamento e sucesso acadêmico (Totura, Karver & Gesten, 2014; Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010).

Corroborando com essa afirmação, um estudo ao longo das três séries que compõe o Ensino Fundamental sugere que altos níveis de *bullying* estão relacionados a desengajamento acadêmico baixo bem como baixas notas (Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011). Essa relação foi constatada também em uma meta-análise de trinta e três estudos a qual apontou uma correlação pequena, porém significativa e negativa entre engajamento acadêmico e vitimização entre pares (Nakamoto & Schwartz, 2010). Embora esses achados não apontem conclusões causais, demonstram que o desempenho acadêmico nesse período escolar sofre forte influência dos estressores sociais, sendo um deles a vitimização entre pares.

Assim, a vitimização entre pares não pode ser ignorada quando se objetiva a melhora dos resultados educacionais (Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011), pois além dos benefícios óbvios de prevenir a vitimização entre pares, essa prevenção também pode contribuir para melhora no ajustamento e engajamento dos estudantes vitimizados e influenciar nos resultados acadêmicos (Totura, Karver & Gesten, 2014). Considera-se também que um maior envolvimento com a escola pode mediar a relação entre vitimização e notas baixas e assim evitar situações de evasão (Nakamoto & Schwartz, 2011).

Outro estudo relacionando engajamento acadêmico e a vitimização focou no papel dos professores e apontou que os profissionais que são mais sensíveis em suas interações proporcionam um ambiente mais suportivo, no qual ocorre a redução da vitimização entre pares e a consequente melhora no desengajamento dos estudantes. Ou seja, apontou-se que a sensibilidade do professor modera a relação entre a rejeição entre pares, e engajamento e pode, portanto, ser um fator protetivo para não ocorrer a rejeição dos estudantes e mesmo reduzir as relações entre a rejeição entre pares e o engajamento (Buhs, Rudassil, Kalutskaya & Griese, 2014).

Engajamento acadêmico e clima escolar

A partir desses apontamentos, faz-se necessário compreender também os fatores protetivos que influenciam e proporcionam melhores condições para

o engajamento. Um deles é o suporte emocional dos pares, considerado um fator importante, especialmente na adolescência, fase em que a necessidade do sentimento de pertencimento a um grupo aumenta (Wang & Eccles, 2013). A literatura sugere que o suporte social pode favorecer o engajamento se os pares se encorajarem. A importância e influência do suporte social dos pares podem ser notadas pelo fato de que quando os pares não apresentam comportamento pró-social o engajamento relaciona-se de maneira negativa com o suporte social dado. Enquanto que quando os pares apresentam comportamentos pró-sociais o engajamento apresenta uma associação positiva com o suporte social (Wang & Eccles, 2012).

Quanto ao suporte social do professor, este tem papel fundamental como contribuinte para reduzir a diminuição da participação em atividades extracurriculares, da identificação com a escola e da valorização subjetiva da aprendizagem, que costumam ocorrer com o passar dos anos escolares (Wang & Eccles, 2012). Outro fator que se aproxima desse contexto é a relação de senso de pertencimento a escola, sendo que quanto maior é, mais contribui para o aumento do engajamento emocional e comportamental. Assim, a prioridade das escolas deveria ser construir relações de qualidade para os estudantes, tanto com seus pares quanto com professores e o ambiente como um todo (Furer & Skinner, 2003).

Uma relação desfavorecida com algum professor é um fator de risco para a vitimização entre pares. Quanto aos estudantes que tenham poucos amigos, uma boa relação com os professores mediou o impacto deste na vitimização apenas para meninas. Considera-se que esse resultado possa ser devido à expectativa dos pares de que meninos devem ter mais independência do professor, principalmente em relação aos alunos mais velhos (Troop-Gordon & Kopp, 2011).

É essencial que as escolas possibilitem um ambiente no qual os alunos possam prosperar não apenas em relação aos objetivos acadêmicos, mas também como um todo. Para isso é preciso que as escolas propiciem um ambiente no qual os estudantes sintam-se seguros (Murray-Harvey & Slee, 2010), pois são ambientes fundamentais para o desenvolvimento dos

estudantes de maneira integral (Opdenakker & Minnaert, 2011). Dessa forma, e avaliando as influências do ambiente, um estudo com vinte e três escolas públicas sobre a percepção dos estudantes em relação ao ambiente demonstrou que esta é preditora das mudanças de padrões do engajamento escolar. Além disso, percebeu-se a partir do estudo que as características da escola como suporte dos pares e professores, possibilidade de escolha e ensino significativo se relacionam de maneiras diferentes com os três tipos de engajamento e impactam de maneiras distintas em cada um deles (Wang & Eccles, 2013).

Ainda considerando o papel do ambiente, uma análise multinível de uma investigação com 777 estudantes do Ensino Fundamental identificou que 12% das diferenças no engajamento acadêmico dos estudantes estavam envolvidas com o ambiente de aprendizagem. As características desse ambiente, como o professor instruir bem e ser promotor de atividades de aprendizagem ativa tiveram um importante papel na contribuição dessa diferença. Esses resultados demonstram a importância do professor ser um profissional envolvido que ofereça uma ajuda acadêmica e emocional (Opdenakker & Minnaert, 2011).

A importância do professor oferecer suporte é apontada e confirmada pela afirmação de que os estudantes que percebem seus professores como educadores que oferecem suporte emocional e instruções permitindo que eles participem nas atividades, além de serem sensíveis e responsivos às necessidades dos alunos, apresentam mais satisfação das suas necessidades psicológicas básicas. Ou seja, o professor tem um papel importante para engajar os estudantes e reduzir a tendência do engajamento diminuir ao longo dos anos. Isso denota a necessidade de se instruir professores com repertórios de estratégias que apresentem elementos de um ensino estruturado e atenção para as diferenças das maneiras de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante (Opdenakker & Minnaert, 2011).

O entendimento de como as características da escola influenciam e afetam o engajamento pode auxiliar na criação e estabelecimento de práticas que possibilitem a criação de um ambiente de aprendizagem que dê suporte ao engajamento. Nesse sentido, Wang e Eccles (2012) reiteram a importância

do estudo a partir da perspectiva bioecológica e apontam que de acordo com Brofrenbrenner (2005) apesar dos ambientes sociais gerais serem palco para o desenvolvimento é o processo proximal do ambiente, como as relações interpessoais e o suporte social, que produzem os resultados do desenvolvimento, estes podendo ser positivos ou negativos. A compreensão desse constructo e de como ele é influenciado poderá, portanto, auxiliar os pais e professores a criar um ambiente que favoreça aos adolescentes a finalização com sucesso de seus estudos (Wang & Eccles, 2013).

Vitimização entre pares

O desenvolvimento e o acesso à educação das crianças são direitos afirmados em três documentos legais, sendo eles a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas. Os três mencionam o direito ao respeito, dignidade e compreendem a educação como uma maneira de promover o desenvolvimento pleno e integral das crianças e prepara-las para exercer sua cidadania (Neto, 2005).

Por lei, a proteção às crianças é assegurada, e a percepção da existência de casos como a violência deve ser sanada. Porém, as escolas frente a situações de violência muitas vezes adotam medidas repressivas e assim não solucionam efetivamente o problema (Marriel et al., 2006). Dentre essas situações de violência, encontra-se a vitimização entre pares que pode caracterizar-se tanto como violência física quanto psicológica, mas que por vezes é negada ou desconhecida pelas escolas podendo dessa forma acarretar problemas que vão além do ambiente escolar e geram diversas complicações imediatas e futuras para os indivíduos envolvidos. Por isso, é necessário o conhecimento sobre esse fenômeno, para que se possam tomar as medidas necessárias para solucioná-lo e preveni-lo. Devido a sua importância, atualmente o enfrentamento ao *bullying* já é instituído pela lei nº 13.185 como dever dos estabelecimentos de ensino e considera:

intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre

sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015).

Considera-se o *bullying* como uma forma de violência presente nas escolas, a qual é estudada pelos pesquisadores, devido aos seus altos índices de ocorrência e grande probabilidade de riscos para o desenvolvimento dos estudantes. Para Cunha (2009), este fenômeno é uma sub-categoria da vitimização entre pares. Esta, por sua vez, é descrita pela literatura como sendo prejudicial para o ajustamento psicológico da criança (Cunha, 2012). O *Bullying* é também amplamente reconhecido pelos pesquisadores como um problema sério para os estudantes (Hong & Espelange, 2012 output Huang & Cornell, 2016). Esse fenômeno é relativo a comportamentos agressivos que ocorrem na escola e algumas vezes são erroneamente considerados como “naturais” e dessa forma são ignorados e não recebem a importância e atenção devida por parte dos professores e mesmo dos pais (Neto, 2005).

O termo *bullying* ainda não apresenta tradução adequada para o português e deriva do termo “bully” do inglês que significa “valentão”. A adoção universal do termo *bullying* foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas (Neto, 2005). Ele é designado para referir-se a comportamentos com vários níveis de violência como agressões verbais ou físicas, de forma intencional e repetida, realizado por um ou mais estudantes em relação a outro, provocando dor, exclusão, humilhação e discriminação (Malta et al., 2009). Diversos estudos apontam as incidências de *bullying* no ambiente escolar (ex.: Carvalhosa, Lima & Matos, 2002; Cunha, 2009; Malta et al., 2009; Neto, 2005).

Em um estudo Português com 6903 alunos de 191 escolas 47,4% dos estudantes afirmaram já terem sido vítimas de *bullying* e 36,2% terem sido agressores. Os participantes foram distribuídos em quatro grupos: os que não relatam envolvimento, os que se definem como agressores, os que se definem como vítimas e os que se definem como vítimas e agressoras. A maior parte define-se como envolvida em comportamentos de vitimização entre pares, contudo apenas 10% dos participantes se definem exclusivamente como

agressores (Carvalhosa, Lima e Matos, 2002). Na mesma perspectiva uma pesquisa realizada por Cunha (2009) com 849 estudantes do Ensino Fundamental e Médio nas cidades de Curitiba, Goiânia, Governador Valadares e Teresina apontou que mais de 60% dos estudantes já se envolveram em processos de vitimização, sendo 39% como agressores. Já um estudo realizado pela ABRAPIA com 5.500 alunos de quinta a oitava série do ensino fundamental, nos anos de 2002 e 2003, apontou que 40,5 % deles assumiam estarem envolvidos em atos de vitimização entre pares, sendo 16,9% como vítimas, 12,7% como autores e 10,9% como vítimas e agressores. É necessário atentar que a variabilidade em relação à prevalência do fenômeno do bullying pode ser explicada por questões metodológicas, pela heterogeneidade dos instrumentos e mesmo do conceito de bullying (Alves, Arossi, Haas, dos Santos & Tovo, 2016)

A partir dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), a qual analisou dados referentes a 60.973 estudantes foi realizado um estudo com o objetivo de identificar a ocorrência de vitimização entre pares entre estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas das capitais dos estados brasileiros. Este estudo demonstrou que não sofrer vitimização é mais frequente entre adolescentes mais velhos de 15, 16 ou mais anos, se comparado com os de 13 anos. Quanto ao sexo, não ser vitimizado é mais frequente entre as meninas, enquanto sempre sofrer vitimização é mais frequente entre os meninos. O resultado das capitais apontou que 69,2% dos estudantes da amostra não sofreram *bullying*, 25,4% sofreram raramente e 5,4% sofreram sempre (Malta et al., 2009).

Em relação à comparação entre as escolas públicas e privadas, o mesmo estudo apontou que não houve diferença significativa exceto em Aracaju com maior frequência apresentada nas escolas particulares. Não foi encontrada também diferença expressiva dos níveis de vitimização entre pares em relação à escolaridade dos pais dos meninos que sofreram vitimização, o que para os autores demonstra que a vitimização entre pares perpassa todas as classes sociais e níveis culturais (Malta et al., 2009). Outro estudo, todavia, demonstrou diferença entre o nível de escolaridade da mãe e sofrer

vitimização, além de apontar que esta é mais frequente entre alunos de escola pública e que se auto declaram pretos (Malta et al., 2012).

Um programa de Redução do Comportamento Agressivo entre os estudantes foi desenvolvido pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) com o intuito de investigar a partir de uma amostra de 5.500 alunos de quinta a oitava série do ensino fundamental as características dos atos violentos e construir possíveis intervenções para prevenir seu acontecimento. Dentre os participantes 60% apontou que a maior parte das situações ocorre dentro de sala de aula, e 80% afirmou sentirem pena, tristeza e serem contrários aos atos de *bullying* (Neto, 2005). Além disso, indica-se uma maior participação do gênero masculino como perpetradores dos comportamentos de agressão, e também dos estudantes mais velhos (Carvalho, Lima & Matos, 2002).

Em relação aos agressores, metade afirmou não ter recebido qualquer forma de orientação ou advertência relativas aos seus atos. Outro dado alarmante é o de que 41,6% dos estudantes que afirmaram ser alvo de *bullying* disseram não ter procurado ajuda de outra pessoa, seja colega professor ou familiares. Já dentre os que pediram ajuda apenas 23,7% obteve êxito (Neto, 2005). Isso pode contribuir para a evasão escolar uma vez que muitos não conseguem suportar essa situação (Marriel, Assis, Avanci & Oliveira, 2006). O relato das vítimas de *bullying*, é considerado incomum, pois estas em geral apresentam dificuldade para reagir (Nakamoto & Schwartz, 2011) e não buscam ajuda devido à vergonha ou mesmo medo de retaliação e descrença na efetividade do auxílio da escola (Neto, 2005). O relato apenas acontece quando os alvos sentem que serão escutados e respeitados (Neto, 2005). Para isso é importante a presença do adulto, especialmente quando estes se demonstram confiáveis, respeitosos e preocupados com os alunos. Nesse contexto a responsabilidade do adulto seria de fomentar relações positivas entre ele e os alunos além de ajudar na criação de um ambiente de respeito (Gage, Prykanowsk & Larson, 2014).

A violência fora da escola é considerada um fator determinante dos comportamentos de provocação e vitimização, ou seja, os estudantes se

envolvem em comportamentos antissociais também fora do ambiente escolar. Assim, esse fato demonstra a dimensão que este problema pode atingir se não forem adotadas medidas para saná-lo e preveni-lo (Carvalhosa, Lima & Matos, 2002).

Como pontuado por Neto (2005), a redução da vitimização nas escolas pode ser considerada uma tarefa de saúde pública efetiva, devido aos prejuízos causados a curto e longo prazo para os participantes desse fenômeno. Dessa forma, é essencial que se estabeleçam pesquisas e estudos para investigar os fatores de risco e proteção, e que os conhecimentos provenientes desses estudos sejam utilizados para formular políticas públicas e intervenções que visem à redução desse problema de maneira eficaz (Neto, 2005). É importante o envolvimento de toda comunidade escolar nessas intervenções, para que estas sejam efetivas (Alves et al., 2016).

Retoma-se, nesse contexto, a importância do modelo bioecológico para que o foco não seja apenas em características individuais e sim nas interações entre os vários níveis de sistema. Considerando que atualmente o bullying é reconhecido como um problema sistêmico, sua abordagem deve utilizar uma perspectiva compatível e não apenas abordagens ou intervenções individuais e isoladas do contexto (Murray-Harvey & Slee, 2010).

Nessa perspectiva, as influências que ocorrem de forma mais direta no comportamento de *bullying* acontecem no microssistema, que é composto pela interação dos indivíduos ou grupos dos contextos mais imediatos, como por exemplo, a escola. A análise desse nível sugere que para avaliação deve-se considerar a relação com os colegas, a conexão com a escola e mesmo o ambiente familiar. Considerando que a interação de um microssistema pode influenciar a interação em outro, é necessário atentar, por exemplo, para a relação com os professores e demais adultos da comunidade escolar. Quanto ao exossistema os autores consideram ser, por exemplo, a exposição à violência da mídia e os fatores ambientais da vizinhança que não necessariamente contem os jovens, mas podem afetar sua maneira de se relacionarem com os pares na escola. Identifica-se por fim no macrossistema,

no contexto de bullying, dois fatores: normas culturais e crenças e religião que devem ser considerados (Hong & Espelange, 2012).

Ensino Médio

Dentro dessa perspectiva de vitimização entre pares, o Ensino Médio é considerado e mencionado pelos pesquisadores como um momento de vulnerabilidade no qual os estudantes tendem a enfrentar um maior risco de passar por situações de vitimização (Nekvasil & Cornell, 2015). Nesse mesmo contexto, uma pesquisa realizada com 4742 alunos sugere que quando o estudante vai avançando nas séries e tornando-se mais velho em idade tende a relatar menos os acontecimentos de vitimização. Os autores enfatizam que a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio vem sendo citada como um momento de vulnerabilidade no qual os estudantes enfrentam um maior risco de passar por situações de vitimização, e também como um momento no qual ocorre a diminuição dos relatos das situações de vitimização (Gage & Larson, 2014).

A necessidade de estudar também o Ensino Médio, dessa forma, é justificada pela mudança tanto nos desafios disciplinares quanto na fase de desenvolvimento vivenciada pelos estudantes. No Ensino Médio a maioria dos alunos encontra-se na adolescência, fase em que cresce a preocupação com a popularidade e status social junto com as exigências dessa nova etapa do ensino. Nesse contexto crescem as suspensões por parte das escolas para tentar lidar com esses comportamentos (Nekvasil & Cornell, 2015).

No contexto do Ensino Médio o suporte oferecido pelos professores aos alunos e a estrutura disciplinar, explicados pelo modelo conceitual de clima escolar autoritativo, foram relacionados com níveis mais altos de engajamento e baixos de vitimização entre pares (Konold & Cornell, 2015). A segurança na escola, que é medida por quanto o estudante se sente seguro fisicamente, psicologicamente e intelectualmente, além de por seus relatos de situações de vitimização, também atuou como fator protetivo. Percebe-se a importância do clima escolar autoritativo, pois este oferece formas alternativas e não violentas

para lidar com conflitos e assim diminui os níveis de vitimização. Escolas que utilizam práticas com violência para lidar com conflitos acabam aumentando os níveis de vitimização, considerando o aumento da chance dos estudantes envolverem-se em situações de intimidação de auto-proteção devido ao risco para seu bem estar caso não estejam envolvidos em situações de vitimização ou defendam colegas dessa situação (Gage, Prykanowski & Larson, 2014).

Clima Escolar Autoritativo

A partir da afirmativa de Brofrenbrenner (1979) de que o desenvolvimento humano é reconhecido como um processo dinâmico e afetado pelas diversas interações entre os indivíduos e os diferentes contextos sociais, considera-se que o apoio de qualidade mesmo que provindo de diferentes contextos sociais pode influenciar o desenvolvimento de um indivíduo. Assim, pode-se considerar que o aproveitamento acadêmico dos alunos pode ser compreendido como um fenômeno relacionado aos níveis de apoio fornecido por professores, colegas e pais, os quais são considerados como agentes de socialização imediata (Chen, 2008).

Os autores consideram a atmosfera do ambiente escolar como um todo e apontam a importância de que este seja um local seguro e que ofereça suporte aos alunos. Suas pesquisas colaboraram para uma mudança na conceitualização e concepção das condições para aprendizagem nas escolas (Cornell & Bradshaw, 2015). Esse foco pode favorecer a melhor compreensão do clima escolar e trazer benefícios para a área.

A promoção de um clima escolar positivo pode auxiliar a diminuição de situações de agressão ao propiciar um ambiente com menos stress e discórdias no qual os alunos se sintam seguros. Assim, os alunos serão incentivados a relatar situações nos quais percebem alguma ameaça e facilitar intervenções pontuais para solucionar esses conflitos. Essa prática também provê alternativas para que a escola não necessite usar punições e respostas rígidas aos comportamentos inadequados dos alunos, o que é benéfico visto que punições e suspensões estão relacionadas com desistências escolares,

desengajamento e fracasso escolar. (Nekevasil & Cornell, 2015). A promoção de um clima escolar positivo é também apontada como fator que pode diminuir a probabilidade de intimidações, melhorar as relações entre os pares ao diminuir a vitimização entre pares e ainda melhorar o desempenho acadêmico e desenvolvimento social (Gage & Larson, 2014).

Uma das contribuições para um bom clima escolar é a relação entre professor aluno, além dela a relação entre pares também contribue significativamente para o clima escolar. Se os alunos percebem o professor como atencioso e justo na sua maneira de lidar com eles isso pode favorecer o relato de situações de vitimização. Em contrapartida, se os estudantes percebem os professores indiferentes há uma probabilidade das intimidações aumentarem. O sentimento de pertença à escola e comunidade escolar também é um fator importante que diminui a probabilidade do envolvimento dos estudantes com comportamentos de risco e aumenta a possibilidade de engajarem-se em comportamentos pró-sociais e obterem bons resultados escolares (Gage & Larson, 2014).

O clima escolar positivo foi considerado também como uma condição importante e favorável para propiciar tanto desempenho acadêmico quanto desenvolvimento sócio-emocional saudável (Espelange, Low & Jimerson, 2014). O clima escolar pode impactar o desempenho geral da escola de diversas maneiras. Sua importância é demonstrada a partir do argumento de que um estudante que, se sinta seguro em sua escola poderá investir mais nas suas tarefas acadêmicas sem utilizar seu tempo e esforço para preocupar-se com sua segurança. Outra influência visível é relativa aos estudantes que se sentem apoiados pelos seus professores e assim tornam-se mais próximos deles, conseqüentemente ao engajarem-se em maiores interações com esses professores acabam seguindo seus objetivos acadêmicos de maneira mais evidente (Benbenishty, Astor, Roziner & Wrabel, 2016), ou seja, os estudantes engajam-se na escola quando se sentem apoiados e encorajados (Wang & Eccles, 2013).

O clima escolar é definido de diversas maneiras pela literatura, em sua maioria refere-se à qualidade das relações interpessoais e interações dos

estudantes com os demais membros da escola e entre si. Contudo, apesar de certo consenso sobre a influência do clima escolar para a aprendizagem, ainda não há um acordo quanto à sua definição, suas dimensões-chaves ou mensuração (Cornell & Huang, 2016; Cornell, Shukla & Konold, 2016). Em parte, a variação sobre sua mensuração se deve à não existência de um consenso na definição do clima escolar (Cornell & Huang, 2016). Dessa forma, um estudo de Kornold e Cornell (2015), propõe-se a verificar o modelo do clima escolar autoritativo como uma maneira de mensurar e testar as relações entre os elementos-chave do clima escolar.

A pesquisa nesse constructo focou na questão do clima escolar como uma influência positiva no bem-estar do estudante que favorece interações positivas deste e seu engajamento nas atividades acadêmicas, simultaneamente reduzindo a possibilidade do estudante envolver-se em comportamentos de risco, agressões e *bullying*. Dentro dessa temática, diversos estudos encontraram efeitos favoráveis do clima escolar autoritativo (Cornell & Bradshaw, 2015).

Esse constructo aponta evidências que consideram a estrutura disciplinar e o suporte ao estudante como qualidades que devem ser analisadas de maneira especial e ter um papel importante nas pesquisas sobre o clima escolar, contudo, ela não postula que essas duas dimensões abranjam todos os aspectos do clima escolar (Huang & Cornell, 2016; Cornell, Shukla & Konold, 2016). Considera-se que ainda não há consenso suficiente em relação às principais qualidades do clima escolar positivo, todavia, a teoria em questão auxilia na precisão dos elementos-chaves do clima escolar (Cornell & Huang, 2016). Além disso, essa teoria sugere que se preste especial atenção à justiça da disciplina escolar e também a qualidade da relação professor-aluno (Huang & Cornell, 2016).

O modelo de clima escolar autoritativo provém do estudo de Baumrind's (1968) sobre os modelos parentais. Essa teoria considera duas dimensões para formar estilos parentais, sendo elas a exigência e a responsividade. A primeira refere-se à sensibilidade dos pais em relação às necessidades da criança e o acolhimento e afeto que propiciam, enquanto a segunda representa

a insistência e cobrança dos pais para as crianças atingirem as expectativas de um comportamento apropriado. Para essa teoria, existem os seguintes estilos parentais: autoritário, com alta exigência e baixa responsividade; permissivo, com baixa exigência e alta responsividade; autoritativo, com alta exigência e alta responsividade; negligente, baixo em ambas as dimensões. Considera-se que o estilo parental mais efetivo seria o autoritativo enquanto os menos efetivos seriam o permissivo e negligente (Konold & Corneel, 2015; Gill et al., 2004).

A teoria do clima escolar autoritativo fornece o modelo para ajudar a mensurar um clima positivo na escola e auxilia a clarear o entendimento dos efeitos do clima escolar (Gill et al., 2004). Para tanto, conta com duas dimensões equiparáveis ao conceito de exigência e suporte que representam o quanto as regras da escola são percebidas como justas e aplicadas igualmente a todos e o quanto os estudantes percebem que seus professores e outros membros da escola os tratam com respeito e querem seu sucesso. Essa teoria utiliza a nomenclatura estrutura disciplinar e suporte para referir-se a constructos que outros pesquisadores utilizaram denominando como demanda, controle, responsividade e acolhimento (Cornell & Huang, 2016; Konold & Cornell, 2015). Uma elevada estrutura disciplinar significa a existência de regras estritas, porém justas e que se o estudante é acusado de ter infringido as regras lhe é dada oportunidade para se explicar, sendo que se necessário ele é punido, contudo de forma justa e coerente. Isto inclui também a percepção que os estudantes são tratados de maneira igualitária independente de sua raça ou etnia. Enquanto o suporte denota a percepção do estudante quanto a seus professores, se estes se importam com ele e o fazem sentir-se confortável e pertencente ao ambiente escolar, além de poderem buscar ajuda com eles se necessário (Corneel, Shukla & Konold, 2016).

Um estudo demonstrou uma relação positiva entre a percepção dos estudantes quanto à responsividade e exigência de sua escola e o seu engajamento, além de sugerir que escolas percebidas como não responsivas podem estar relacionadas a pouca motivação e problemas afetivos para alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Além disso, os resultados oferecem suporte quanto à utilização da teoria das dimensões de responsividade e

exigência para melhor compreensão dos efeitos do clima escolar. É essencial ressaltar, contudo, que responsividade sem exigência não resulta em um melhor desempenho escolar, e que ambas são necessárias para propiciar um desenvolvimento cognitivo e afetivo adequado (Gill et al., 2004).

Essa teoria foi primeiramente testada em escolas de Ensino Fundamental, em outra cultura (Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014; Gregory, Cornell & Fan 2012;). Considera-se, todavia, essencial atentar para as diferenças existentes entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, como por exemplo, o fator que os estudantes do Ensino Médio enfrentam um currículo com mais demandas e exigência, algumas vezes interagem com um maior número de professores e colegas, além de enfrentarem as decisões sobre sua futura ocupação. Nesse período da adolescência, há também um desenvolvimento maior da maturidade cognitiva e emocional juntamente com fatores de risco como exposição a álcool e drogas e outros comportamentos de risco. Assim sendo, essas diferenças presentes podem também influenciar o clima escolar (Huang & Cornell, 2015), que também é influenciado por diferenças ambientais como as amizades, as normas e os valores (Konold & Cornell, 2015). Além disso, existem indicações na literatura de que a importância dada ao clima escolar varia de escola para escola (Benbenishty et al., 2016).

Dessa forma, foi realizado um estudo para estender a teoria de clima escolar autoritativo para o Ensino Médio. Este abrangeu 48027 estudantes e 323 escolas públicas. Sua conclusão apontou que escolas percebidas com práticas disciplinares justas apresentam maiores níveis de engajamento afetivo, além de sentimento de pertença às escolas. (Konold & Cornel, 2015).

Esse mesmo estudo demonstrou que as escolas com altas expectativas acadêmicas apresentaram menores níveis de provocações e *bullying* e estão relacionadas com maiores níveis de engajamento afetivo e cognitivo. Em vista disso, os autores consideram que o estudo apresentou suporte para o modelo de clima escolar autoritativo além de indicar que este proporciona estudantes mais engajados e menos envolvidos com provocações e *bullying*. Os autores afirmaram ainda que a partir do estudo verificou-se que a escala utilizada é

adequada também para o ensino médio, tanto para constatar a percepção dos alunos quanto para comparação de diferentes escolas a partir de scores (Konold & Cornel, 2015).

O clima escolar autoritativo, caracterizado por uma disciplina rigorosa, porém justa, e um bom suporte dos professores foi associada em estudo a baixos níveis de utilização de álcool e drogas, menores níveis de *bullying*, menos brigas e porte de arma na escola, menores envolvimento em gangues além de menores níveis de pensamentos suicidas. Esse mesmo estudo realizou sua análise de forma controlada em relação às variáveis demográficas, sendo assim demonstrou que a associação entre clima escolar positivo e comportamentos de risco não é atribuída ao status socioeconômico, nem ao pertencimento a um grupo minoritário de estudantes (Cornell et Huang, 2016).

Sugeriu-se a investigação sobre a percepção dos estudantes, professores e diretores serem diferenciadas quanto à responsividade e demanda das escolas, pois segundo os autores essas diferenças podem implicar nas pesquisas sobre a efetividade das escolas (Gill et al., 2004). Para tanto, foi realizado uma versão para professores com itens paralelos aos da escala de clima escolar autoritativo, resultando na consideração de que a visão dos professores também pode ser utilizada para mensurar a disciplina estrutural e suporte ao estudante, mas que para uma avaliação compreensiva é necessária à utilização da perspectiva dos estudantes (Huang et al., 2015).

Um clima escolar autoritativo é um fator protetivo que pode facilitar o desenvolvimento saudável dos estudantes (Cornell & Huang, 2016). A ampliação do estudo sobre o clima escolar autoritativo e sua divulgação poderá tornar o seu acesso comum às escolas e assim fornecer maiores subsídios aos psicólogos e demais profissionais desse ambiente. Estes, a partir dessas informações, poderão criar e implementar programas para facilitar o desenvolvimento contínuo da escola, favorecendo um ambiente de inclusão e tolerância que ofereça suporte e segurança aos alunos e assim contribua mais intensamente para seu desenvolvimento apropriado (Cornell & Bradshaw, 2015).

O engajamento acadêmico se refere à maneira pela qual os estudantes se envolvem com a escola. Assim, a existência das suas três dimensões em proporções adequadas auxilia na conclusão e efetivação dos estudos (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Esse constructo pode ser melhorado através dos relacionamentos saudáveis dentro do ambiente educacional (Capella, et al., 2013). De maneira análoga pode ser prejudicado, afetando também o desempenho dos estudantes, quando existem situações de vitimização no ambiente escolar (Espelage et al, 2013). Retoma-se dessa forma que é essencial que as escolas possibilitem um ambiente no qual os alunos possam prosperar, tanto nos objetivos acadêmicos como num todo (Murray-Harvey et Slee, 2010), pois são ambientes de extrema importância para o desenvolvimento dos estudantes de maneira integral (Opdenakker et Minnaert, 2011). Dessa forma, atentar-se ao clima escolar é fundamental. Este é definido de diversas maneiras pela literatura, que reafirma sua importância. Para o presente trabalho será utilizada a teoria do clima escolar autoritativo, com duas dimensões: estrutura disciplinar e suporte. Estas, apesar de não abrangerem todos os aspectos do clima (Huang & Cornell, 2016; Cornell, Shukla & Konold, 2016), apresentam um papel importante para a mensuração do clima escolar (Cornell & Huang, 2016).

MÉTODOS

Participantes

Participaram da pesquisa 706 estudantes das escolas da rede estadual de Curitiba. Os estudantes apresentaram idade entre 9 e 21 com média de 13.39 (d.p.=1.94) sendo 52,8% do sexo feminino e 47,2% do sexo masculino. Quanto ao autorrelato da identidade étnico-racial 55,1% identificaram-se como brancos, 30,5% como pardos, 8,5% como pretos, 3,8% como amarelo e 2,1% como indígenas. Em relação à série dos estudantes, 30,2% cursavam o sexto ano, 19,4% o sétimo ano, 17,4% o oitavo ano, 16,9% o nono ano do

fundamental. Do ensino médio eram 7,6% do primeiro ano, 3,5% do segundo ano e 5% do terceiro ano. Quanto ao turno escolar 54,7% frequentavam a escola no período matutino, 29,5% no vespertino, 9,1% no noturno e 6,8% no integral.

Para a presente pesquisa, foi estabelecido como critério de inclusão a autorização dos pais a partir da devolutiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, e a assinatura do termo de assentimento pelos estudantes. Estabeleceu-se como critério de exclusão estudantes com necessidades educacionais especiais, e a não conclusão do questionário por parte dos estudantes.

Instrumentos

Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP)

Escala de Agressão e Vitimização entre Pares- EVAP (Cunha & Weber), 2009, (Anexo I), instrumento de auto relato desenvolvido para investigação de agressão entre pares no contexto escolar. A escala possui os seguintes elementos: expressões que descrevem comportamentos agressivos que podem ocorrer no ambiente escolar tendo os últimos 6 meses como fator delimitante; a escala contém 18 questões do tipo Likert, variando nos seguintes níveis: 1- nunca, 2- quase nunca, 3- às vezes, 4- sempre, 5- quase sempre, distribuídas em 4 grandes dimensões:

- Agressão direta: agressões físicas e verbais, com características específicas: chutar, empurrar, xingar, ameaçar, revidar.
- Agressão relacional: inclui questões como: exclusão social do grupo, estímulos à violência, colocar apelidos.
- Vitimização: receber ameaças, xingamentos, empurrões, ser isolado dos grupos, comentários depreciativos.
- Ataques à propriedade: roubar ou mexer nos pertences de colegas

Escala de Avaliação do Clima Escolar Autoritativo (EACEA)

Versão Brasileira da Escala de Avaliação do Clima Escolar Autoritativo (EACEA) (Amaral, Macedo & Cunha, 2017). Versão original: “*Authoritative school climate*” (Cornell; Huang, 2016). É um instrumento de autorrelato que avalia a percepção do clima escolar pelos estudantes, sendo composto por dois fatores: Estrutura disciplinar (7 itens) e suporte (8 itens). A escala apresenta 15 questões do tipo Likert variando nos seguintes níveis: 1- Discordo Fortemente, 2- Discordo, 3-Concordo, 4- Concordo Fortemente. Os itens da dimensão estrutura disciplinar investigam o quanto o ambiente é percebido pelos alunos como um local com regras justas e igualitárias, os de suporte acessam a percepção dos estudantes quanto ao apoio oferecido a eles pelos funcionários e professores.

Escala de engajamento acadêmico

Versão reduzida da Escala de Engajamento Escolar. A escala desenvolvida por Fredricks, Blumenfeld, Friede e Paris (2005) já foi traduzida para utilização no contexto brasileiro e validada por backtranslation (Cunha, 2012). Esse instrumento é composto por 12 itens do tipo Likert variando entre: 1-Nunca, 2-Quase nunca, 3- Quase sempre, 4-Sempre.

Antes de preencherem as escalas, os estudantes responderam um questionário com questões sociodemográficas (ano de nascimento, identificação racial, turma e período que estudam).

Procedimento de Coleta de Dados

Após a obtenção da autorização do Comitê de Ética da UFPR, foi feito contato com as escolas por telefone para convidá-las a participar da pesquisa. Nas escolas que aceitaram o convite prévio foi marcado um horário para apresentação de maneira mais detalhada dos objetivos da pesquisa e esclarecimento das eventuais dúvidas. Em cada instituição foi acordado o horário mais propício para essa apresentação e posteriormente para o convite e explicação da pesquisa para os estudantes.

Após a apresentação da pesquisa para os estudantes foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que levassem para

os responsáveis. Foi explicado para os estudantes que sua participação era voluntária e somente seria possível mediante a devolutiva do TCLE assinado pelos responsáveis. Foi estipulada uma data em cada escola para devolução dos TCLEs, e a pesquisadora após o recolhimento conferiu a documentação e atribuiu códigos para cada estudante a fim de não identificá-los. Além deste, necessário por os estudantes serem menores de idade, a pesquisa também contou com o termo de assentimento. Este era assinado pelos próprios estudantes no dia da realização dos questionários, afirmando sua participação voluntária.

A pesquisa contou com a colaboração de uma equipe de pesquisadores devidamente instruídos para a aplicação do questionário. Este foi disponibilizado para os alunos através de dispositivos eletrônicos (tablets) com a utilização da ferramenta KoBoToolBox. O questionário era respondido de maneira coletiva, com grupos de no máximo 28 estudantes, nas salas de aula disponibilizadas por cada instituição. Antes do início do questionário foi retomado com todos os alunos sobre a participação voluntária e a confidencialidade das respostas individuais, além do fornecimento de instruções sobre como manusear o tablet para responder as perguntas do questionário. As duas primeiras perguntas eram lidas pela pesquisadora para certificar-se que todos haviam compreendido a maneira de utilizar o dispositivo eletrônico e responder as questões. Após isso os estudantes prosseguiam fazendo a leitura individual e respondendo. Durante a aplicação da pesquisa permaneciam 2 integrantes da equipe de pesquisadores para auxiliar nas eventuais dúvidas sobre a utilização dos dispositivos eletrônicos.

Análise dos dados

Os dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados foram organizados em uma planilha de excel e, posteriormente, transferidos para o programa estatístico SPSS. Antes de iniciar as análises, os dados foram testados para verificar se sua distribuição era normal ou não. Para esse fim utilizou-se os valores de assimetria e curtose dos escores totais das escalas e também o teste de *Kolmogorov-Smirnov*, o qual demonstrou a normalidade da

distribuição. Assim, prosseguiu-se a análise com a utilização de estatísticas paramétricas devido à distribuição normal dos dados.

Para dar sequência na análise as variáveis ordinais das escalas foram transformadas em escalares e então foi feita a média de respostas em cada escala obteve-se a média de respostas de cada dimensão da escala. Assim, as principais variáveis do estudo foram tratadas como categóricas. Posteriormente foram conduzidas análises descritivas, com descrição do desvio padrão, mínimo, máximo e a média: das quatro dimensões do instrumento EVAP - agressão direta, agressão relacional, agressão física indireta e vitimização; das três dimensões da Escala de Engajamento Acadêmico – cognitivo, comportamental e emocional; das duas dimensões do Clima Escolar Autoritativo – estrutura disciplinar e suporte. Foi realizada também uma análise descritiva do perfil sociodemográfico dos alunos, sendo incluído idade, sexo, série, raça. Foram realizadas também análises inferenciais como o Teste de correlação de Pearson, Teste T de Student para amostras independentes na comparação de pares e a Análise de Variância (ANOVA).

Em seguida foram efetuadas análises das propriedades psicométricas do instrumento EVAP, EACEA e da escala reduzida de engajamento acadêmico. Por meio do Alfa de Cronbach foram verificadas as consistências internas.

E, a partir, de regressão foram testadas as hipóteses: se a vitimização entre pares impacta negativamente o engajamento acadêmico, se o clima escolar autoritativo está associado a menores escores de vitimização entre pares e pode atenuar o impacto desta no engajamento acadêmico dos estudantes. E se o clima escolar autoritativo está associado a maiores escores de engajamento acadêmico, além de outras associações não previstas.

RESULTADOS

Agressão e Vitimização

A vitimização entre pares foi analisada por meio do agrupamento de itens da Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (Cunha, Weber &

Steiner, 2009) com a utilização de duas categorias: agressão e vitimização. Foi avaliada a consistência interna desses fatores por meio do alfa de cronbach, com os resultados indicados na tabela 2.

Tabela 2:
Índices de consistência interna das categorias da escala de vitimização entre pares.

Fatores	Cronba	Média	Variância	Desvio Padrão	Número de itens
Agressão	.85	16.00	28.38	5.33	10
Vitimização	.86	14.85	29.68	5.45	8

O resultado obtido superior a 0.70 para as duas categorias indica a adequação do instrumento para uso em pesquisa (Field, 2009). Prosseguiu-se com a análise e foi calculada a média de frequência de resposta para essas duas categorias. O resultado está exposto na figura 2.

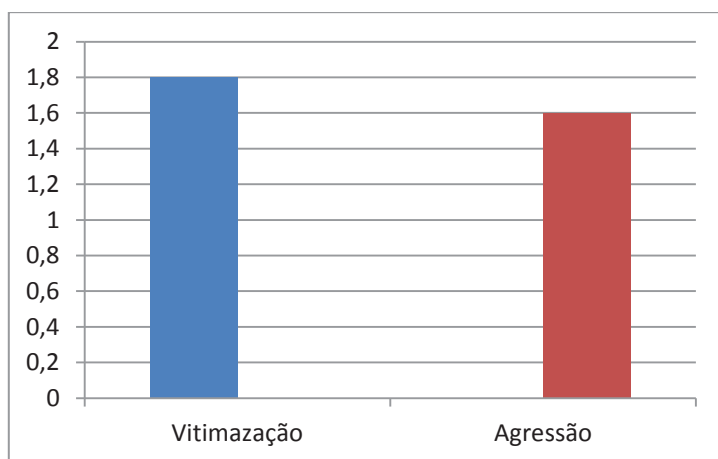


Figura 2 : Média de vitimização entre pares.

Nota: Escala: 0= nunca, 1= quase nunca, 2 quase sempre.

Os resultados apontaram que 11,8% dos estudantes afirmaram nunca ter realizado agressão, 70,2% afirmaram quase nunca ter praticado agressão, 15% afirmaram ter praticado quase sempre e 3% afirmaram ter praticado sempre. Os resultados da vitimização foram 9,1% dos estudantes afirmando nunca terem sido vitimizados, 63,3% afirmaram quase nunca terem sido

vitimizados, 26,9% disseram que foram vitimizados quase sempre e 6,8% afirmam terem sido vitimizados sempre.

A figura 3 demonstra o resultado da agressão e vitimização ao longo das séries do Ensino Médio e Fundamental.

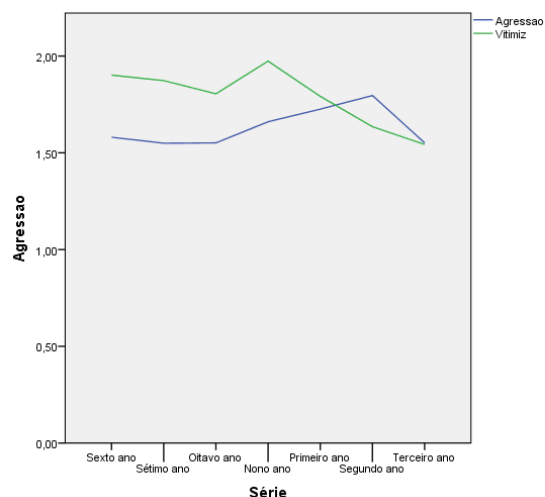


Figura 3: Gráfico da agressão e vitimização por série.
Nota: Escala: 1= nunca, 2= quase nunca, 3= quase sempre.

Clima escolar autoritativo

A escala de clima escolar autoritativo também foi analisada por meio de agrupamento de itens com duas categorias: estrutura disciplinar e suporte. A consistência interna dos fatores foi avaliada por meio do alfa de cronbach, os resultados podem ser conferidos na tabela 3.

Tabela 3:
Índices de consistência interna das categorias da escala de Clima escolar autoritativo.

Fatores	Cronbach	Média	Variância	Desvio Padrão	Número de itens
Estrutura Disciplinar	.61	19.80	10.09	3.17	7
Suporte	.79	23.73	16.51	4.06	8

O valor obtido para a categoria Estrutura Disciplinar é considerado aceitável, e o resultado obtido na categoria Suporte indica sua adequação

apenas para o uso no contexto de pesquisa (Field,2009). Foi realizado o cálculo da média de frequência de respostas, com os valores expostos na figura 4.

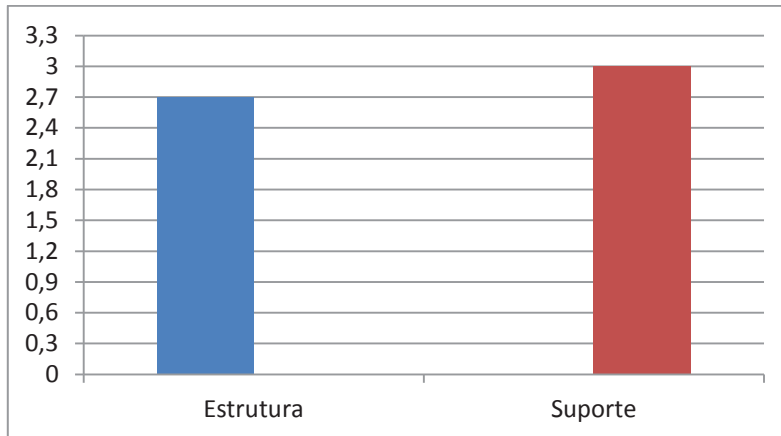


Figura 4: Média de Suporte e Estrutura Disciplinar.

A média da percepção dos estudantes da estrutura disciplinar e suporte, por série, está demonstrada na figura 5.

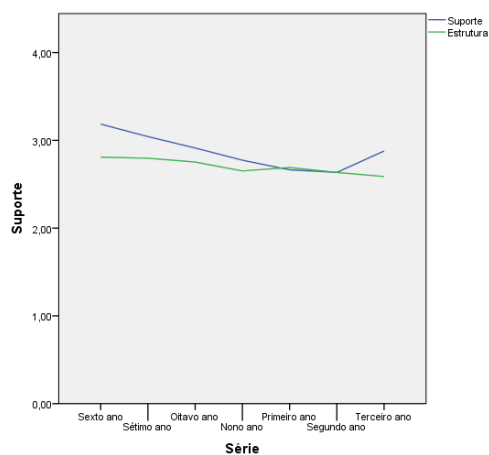


Figura 5: Média da percepção de estrutura disciplinar e suporte por série.

Nota: Escala 1= discordo muito, 2= discordo, 3= concordo, 4= concordo muito.

Engajamento acadêmico

A escala de Engajamento Acadêmico foi analisada da mesma maneira que as demais, com o agrupamento dos itens, porém em três fatores:

engajamento cognitivo, engajamento comportamental e engajamento emocional. Os resultados estão expostos na tabela 4.

Tabela 4:
Índices de consistência interna das categorias da escala de Engajamento acadêmico.

Fatores	Cronbach	Média	Variância	Desvio Padrão	Número de itens
Engajamento cognitivo	.67	12.80	4.71	2.17	4
Engajamento comportamental	.69	12.19	5.05	2.25	4
Engajamento Emocional	.81	11.70	7.78	2.79	4

Os resultados do engajamento cognitivo e engajamento comportamental são considerados adequados, e o do engajamento emocional adequado para o contexto de pesquisa. Em seguida foi realizado o cálculo da média de frequência de respostas para cada uma das categorias. O resultado pode ser conferido na figura 6.

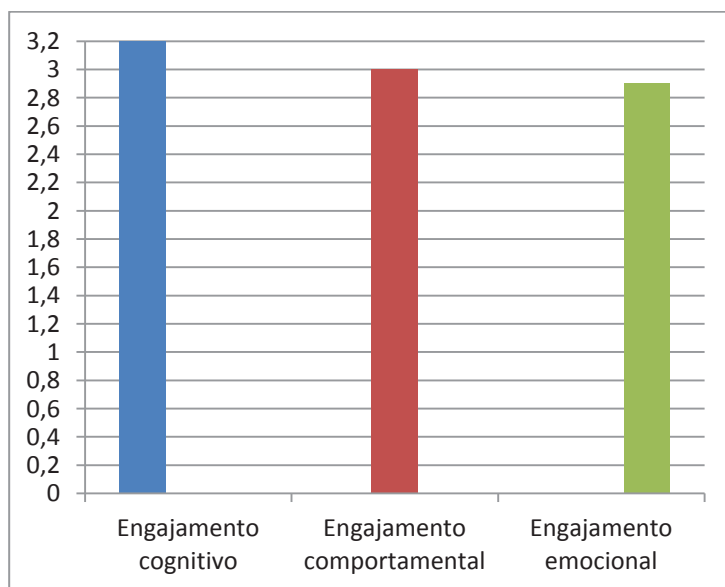


Figura 6: Percepção do engajamento acadêmico pelos estudantes.

Nota: Escala 1=discordo muito, 2=discordo, 3=concordo, 4=concordo muito.

Fatores sócio-demográficos

As médias de agressão e vitimização, estrutura disciplinar e suporte, engajamento cognitivo, engajamento comportamental e engajamento emocional foram relacionadas às variáveis sociodemográficas dos alunos participantes: identidade étnico-racial, gênero e série. A análise possibilitou conhecer alguns fatores que podem auxiliar em futuras ações ou pesquisas.

Inicialmente foi feita uma comparação entre as variáveis apresentadas nas escalas de vitimização entre pares, clima escolar autoritativo e engajamento acadêmico com a identificação étnico-racial. Os resultados estão explicitados na tabela 5.

Tabela 5

Score médio de Vitimização, Agressão, Estrutura, Suporte, Engajamento cognitivo, Engajamento comportamental e Engajamento emocional em relação à Cor, Raça e Etnia.

	Cor, Raça ou Etnia					F	g.l.	p
	Branco	Indígena	Pardo	Preto	Amarelo			
Agressão	1.83	1.53	1.83	1.64	1.62	.41	4	.80
Vitimização	1,83 ^a	1,82	1,83 ^b	2.11 ^{a b}	1,93	2.44	4	.04
Estrutura	2.76	2.60	2.71	2.76	2.82	1,64	4	.16
Suporte	2.98	2.92	2.91	3.07	3.02	1.29	4	.27
Engajamento cognitivo	3.21	3.00	3.01	3.04 ^a	3.42 ^a	2.99	4	.03
Engajamento comportamental	3.08	3.00	2.99	3.01	3.12	1.06	4	.37
Engajamento Emocional	2.91	2.85	2.91	3.03	3.08	.80	4	.53

Nota. Nas linhas, as médias seguidas pelas mesmas letras diferem significativamente entre si pelo teste post hoc de Tukey com nível de p menor que 0,05

A Tabela 5 apresenta para a variável Vitimização, a existência de diferença significativa entre Branco e Preto (-0,28 p < 0,02) e Pardo e Preto (-0,28 p < 0,04), enquanto na variável Engajamento cognitivo, encontrou-se diferença significativa apenas para a variável Cor, Raça ou Etnia, entre Preto e amarelo (-0,38 p < 0,02). As demais variáveis não apresentaram diferença significativa entre si.

A tabela 6 apresenta os resultados do teste One Way ANOVA referentes as variáveis da Vitimização entre pares, Clima escolar autoritativo e Engajamento Acadêmico em relação à série.

Tabela 6:

Escore médio de Vitimização, Agressão, Estrutura, Suporte, Engajamento cognitivo, engajamento comportamental e engajamento emocional em relação à série.

Tabela 6:

Escore médio de Vitimização, Agressão, Estrutura, Suporte, Engajamento cognitivo, engajamento comportamental e engajamento emocional em relação à série.

	Série							F	g.l.	p
	Sexto ano	Sétimo ano	Oitavo ano	Nono ano	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano			
Agressão	1.58	1.55	1.55	1.66	1.72	1.80	1.55	1.80	6	.09
Vitimização	1,90	1,87	1,80	1.97 ^a	1,79	1.63	1.54 ^a	2.67	6	.01
Estrutura	2.81	2.80	2.75	2.65	2.69	2.63	2.59	5.06	6	.00
Suporte	3.18	3.04	2.91	2.77	2.66	2.63	2.87	17.42	6	.00
Engajamento cognitivo	3.30 ^a	3.27 ^b	3.18	3.09 ^a	2.94 ^{ab}	3.14	3.26	4.56	6	.00
Engajamento comportamental	3.09	3.06	3.09	2.97	2.88	2.96	3.16	1.88	6	.08
Engajamento Emocional	3.22 ^a	3.02 ^b	2.93 ^{ac}	2.61 ^{abc}	2.53 ^{ac}	2.37 ^{abc}	2.81 ^a	19.19	6	.00

Nota. Nas linhas, as médias seguidas pelas mesmas letras diferem significativamente entre si pelo teste post hoc de Tukey com nível de p menor que 0,05

A Tabela 6 apresenta para a variável Vitimização, a existência de diferença significativa apenas entre o nono e terceiro ano (-0,43 p < 0,01). O engajamento cognitivo demonstrou diferença significativa entre sexto e nono ano (0,21 p < 0,01), sexto e primeiro ano (0,35 p < 0,00), sétimo e primeiro ano (0,32 p < 0,00).

O Engajamento emocional por sua vez apresentou diferença significativa para as médias do sexto em relação ao: oitavo (0,29 p < 0,00), nono (0,61 p < 0,00), primeiro (0,70 p < 0,00), segundo (0,85 p < 0,00) e terceiro (0,41 p < 0,01). Também entre as médias do sétimo em relação ao: nono (0,41 p < 0,00),

primeiro (0,50 p < 0,00) e segundo (0,65 p < 0,00). Entre as médias do oitavo em relação ao: nono (0,32 p < 0,00), primeiro (0,40 p < 0,00) e segundo (0,56 p < 0,00). As demais variáveis não apresentaram diferença significativa entre si.

A diferença entre as médias das três dimensões de engajamento conforme as séries estão expostas na figura 7.

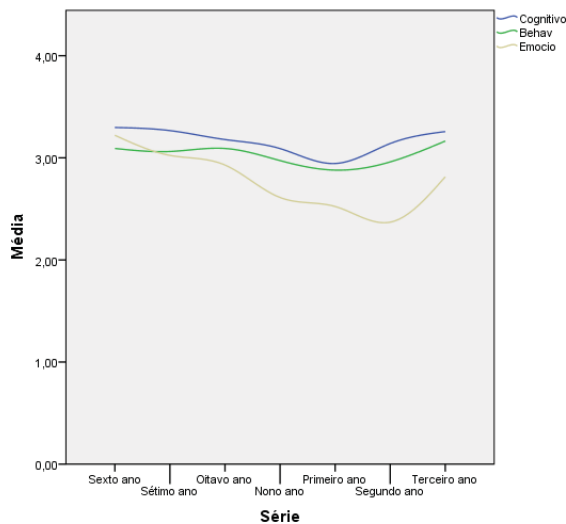


Figura 7: Média de engajamento acadêmico em relação às séries.

Nota: Escala: 4=concordo muito, 3=concordo, 2= discordo.

A tabela 7 apresenta os resultados do teste t acerca da comparação em relação ao gênero. As médias de agressão e vitimização com comparação em relação a gênero estão expostas na figura 8.

Tabela 7

Resultados do Teste T comparando os escores de Gênero.

	Agressão	Vitimização	Estrutura disciplinar	Suporte	Cognitivo	Comportamental	Emocional
Feminino M	1.52*	1.87	2.74	2.93**	3.29*	3.10*	2.91
(d.p.)	(0.50)	(0.70)	(0,35)	(0.49)	(0.50)	(0.51)	(0.71)
Masculino M	1.68*	1.84	2.75	3.01**	3.10*	2.98*	2.94
(d.p.)	(0.59)	(0.66)	(0.35)	(0.52)	(0.57)	(0.61)	(0.69)
T	-3.99	0.59	-.63	-2.12	4.72	2.85	-0.55

Nota. M (Média); d.p. (Desvio Padrão); *p<0.01, **p<0.05

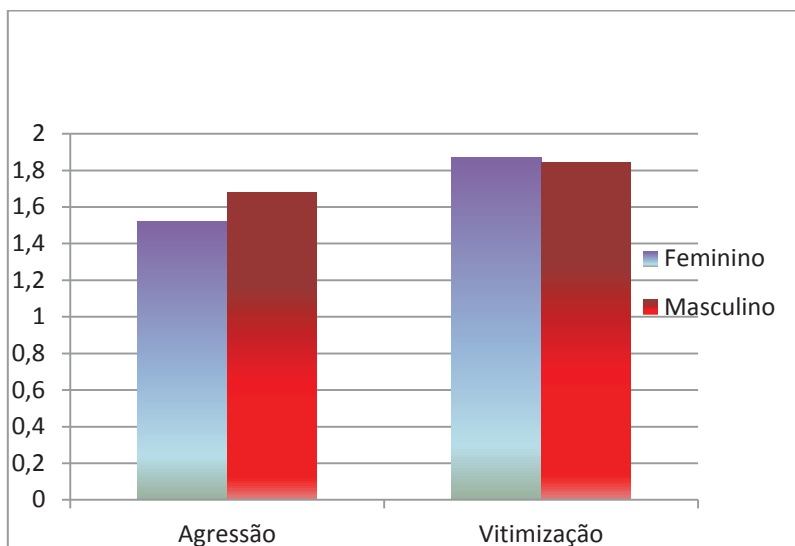


Figura 8: Média de agressão e vitimização por gênero.

Nota: Escala: 0= nunca, 1= quase nunca, 2= quase sempre, 3= sempre.

Conforme demonstrado na Tabela 7 existe diferença significativa nas médias das variáveis de Agressão e Suporte, sendo estas mais elevadas para o gênero masculino. Já a diferença, também significativa, entre os gêneros para as variáveis de Engajamento cognitivo e comportamental apresenta valores menores para o gênero masculino.

Foi realizado um teste de correlação de Person entre as variáveis: Agressão, Vitimização, Estrutura disciplinar, Suporte, Engajamento cognitivo, Engajamento comportamental, Engajamento emocional, Sexo, Raça cor e etnia e idade. Os resultados estão expostos na tabela 8.

Tabela 8
Correlações das variáveis

	Agressão	Vitimização	Estrutura disciplinar	Suporte	Cognitivo	Comportamental	Emocional	Sexo	Idade
Agressão		□							
Vitimização	0.45*		□						
Estrutura Disciplinar	-0.21*	-0.10**		□					
Suporte	-0.31*	-0.19**	0.40**		□				

Engajamento cognitivo	-0.32*	-0.08*	0.24**	0.40**	□				
Engajamento Comportamental	-0.48*	-0.16**	0.28**	0.37**	0.61*	□			
Engajamento emocional	-0.27*	-0.23**	0.32**	0.54**	0.34*	0.32**	□		
Sexo	0.15*	-0.02	0.02	0.08*	-0.17*	-0.10**	0.02	□	
Idade	0.12*	-0.04	-0.18**	-0.30**	-0.18*	-0.14**	-0.33**	0.02	□

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$;

A Tabela 8 demonstra correlação negativa significativa a nível 0,01 entre Agressão e Estrutura Disciplinar (-0.21); Suporte (-0.31); Engajamento cognitivo (-0.32); Engajamento comportamental (-0.48); Engajamento emocional (-0.27), indicando que quando há agressão existe menor percepção dessas variáveis. Já com as variáveis idade e vitimização a correlação apresentada foi significativa e positiva, sendo respectivamente a nível 0.01 (0.12) e 0.05 (0.45), e aponta que a agressão aumenta conforme a idade do participante e a vitimização também aumenta com a agressão.

A variável vitimização, por sua vez, apresentou correlação significativa e negativa a nível 0.01 com as seguintes variáveis: Estrutura disciplinar (-0.10), Suporte (-0.19), Engajamento comportamental (-0.16) e Engajamento Emocional (-0.23). Esses valores indicam que quando há vitimização a percepção dessas variáveis citadas diminui.

A variável Estrutura disciplinar apresentou correlação significativa e positiva a nível 0.00 com as seguintes variáveis: Suporte (0.40), Engajamento cognitivo (0.24), engajamento comportamental (0.28) e Engajamento emocional (0.32), representando o aumento da percepção dessas com o aumento da percepção de suporte. Já com a variável idade a correlação foi negativa, também a nível 0.01 (-0.18), demonstrando a diminuição da percepção da Estrutura disciplinar conforme a idade dos participantes.

Na variável Suporte evidenciou-se correlação positiva a nível 0.01 com as variáveis: Engajamento cognitivo (0.40), Engajamento comportamental (0.37) e Engajamento Emocional (0.54). Sendo que com a variável idade a correlação também foi significativa e positiva, mas a nível 0.05 (0.08) e com a idade foi negativa a nível 0.01 (-0.30). Esses resultados demonstram que a percepção das variáveis mencionadas com correlação positiva aumenta conforme a percepção do suporte, mas este diminui em relação ao aumento de idade dos participantes.

O Engajamento cognitivo apresentou correlação significativa a nível 0.01, sendo positiva com Engajamento comportamental (0.61) e Engajamento emocional (0.34) e negativa com sexo (-0.17) e idade (-0.18). Representando o aumento do engajamento comportamental e emocional conforme o aumento do engajamento cognitivo, e a diminuição do engajamento cognitivo conforme o aumento da idade dos participantes e o decréscimo do engajamento cognitivo para o sexo masculino em relação ao sexo feminino. Por fim, o Engajamento comportamental também apresentou correlação negativa e significativa a nível 0.01 com o variável sexo (-0.10) e idade (-0.14) e positiva com o Engajamento emocional (0.32), demonstrando sua diminuição conforme o aumento da idade e redução do sexo masculino em relação ao sexo feminino, mas aumento do engajamento emocional.

A tabela 9 apresenta as médias das variáveis de vitimização em relação a cada escola.

Tabela 9.

Média das variáveis por escolas.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6	Escola 7
Agressão	1.90	1.75	1.75	2.52	1.87	1.68	1.99
Vitimização	1.55	1.54	1.65	2.02	1.61	1.49	1.45
Estrutura disciplinar	2.71	2.80	2.76	2.64	2.67	2.82	2.80
Suporte	2.91	3.19	2.91	2.84	2.91	3.02	3.12
Engajamento cognitivo	3.29	3.26	3.05	3.04	3.24	3.25	3.41
Engajamento comportamental	3.08	3.12	2.92	2.75	3.18	3.17	3.27
Engajamento emocional	2.91	3.16	2.71	2.83	3.06	3.08	3.10

Conforme demonstrado pela tabela foi possível identificar que duas das três escolas (2, 6 e 7) que apresentaram a maior média de percepção da estrutura disciplinar e suporte apresentaram menores índices de agressão e vitimização, e maiores médias da percepção dos engajamentos cognitivo, comportamental e emocional. A escola 7 também obteve maior valor de média de percepção da estrutura disciplinar e suporte, com maiores valores para as variáveis de engajamento, e menor valor para variável de agressão. O valor da vitimização, todavia foi o segundo maior valor entre todas as escolas. Enquanto as duas escolas (4 e 5) que obtiveram menores médias de percepção de estrutura disciplinar e suporte, demonstraram as médias mais elevadas de agressão e vitimização e as menores médias de engajamento acadêmico, a não ser o engajamento comportamental da escola 5 que apareceu como segunda maior média dessa variável entre as escolas.

Por fim foi realizada uma regressão múltipla com o Engajamento Acadêmico como variável dependente, idade, gênero, agressão, vitimização, estrutura disciplinar e suporte como preditores. A possível mediação do suporte e da estrutura disciplinar no impacto da vitimização e agressão no engajamento acadêmico também foi testada. Os valores obtidos no resumo do modelo estão explicitados na tabela 10. E a tabela 11 demonstra os valores encontrados na regressão.

Tabela 10

Resumo do modelo

Modelo	<i>R quadrado</i>	<i>R quadrado ajustado</i>	<i>F change</i>	Sig F Change
1	.09	.09	36.40	.00
2	.26	.26	79.71	.00
3	.44	.43	111.43	.00
4	.45	.44	3.50	.06

Note. N = 706

Tabela 11

Regressão simples de Agressão, Vitimização, Estrutura Disciplinar e Suporte no Engajamento Acadêmico

Modelo	B	SE	T	B	F	R ²	95% CI
Intercepto	3.05	0.02	221.55		36.40	4	[3.02,3.08]
						5	
Idade	-0.05		-3.56	-0.11			[-0.08,-0.02]
Sexo	-0.04		-3.22	-0.09			[-0.07,-0.01]
Agressão	-0.12		-7.40	-0.26			[-0.15,-0.09]
Victmização	-0.00	0.02	-0.33	-0.01			[0.02,-0.20]
Estrutura Disciplinar	0.05	0.02	4.06	0.12			[0.31,0.08]
Suporte	0.20	0.02	12.53	0.42			[0.16,0.23]
VitXSup	-0.03		-2.50	-0.08			[-0.06,-0.01]
AgresXSup	0.00		0.27	0.01			[-0.02,0.03]

O primeiro modelo mostrou que a idade ($B=-0.11$, S.E.= XX, $t(706) = -3.56$ $p<0.00$ [-0.08,-0.02]) e o gênero ($B=-0.09$, S.E.= XX, $t(706) = -3.22$ $p<0.00$ [-0.07,-0.01]) são preditores do engajamento acadêmico, demonstrando um modelo significativo e explicou 9% da variabilidade dos dados.

No segundo modelo acrescentou-se agressão e vitimização como preditores. O modelo foi significativo ($F= 79.71$ $p<0.00$) e mostrou que a agressão ($B=-0.09$, S.E.= 0,22, $t(706) = -7.40$ $p<0.00$ [-0.15,-0.09]) prediz o engajamento acadêmico, todavia a vitimização ($B=-0.01$, $t(706) = -0.33$

$p=0.27[0.02,-0.20]$) não demonstrou efeito significativo. A agressão e a vitimização foram associadas com menor engajamento acadêmico e a partir desse segundo modelo foi explicado um adicional de 17% da variabilidade dos dados, significativamente melhorando o modelo.

No terceiro modelo foram acrescentados como preditores a estrutura disciplinar e o suporte. Demonstrou-se que a estrutura disciplinar ($B=0.12$, $t(706) 4.06$ $p < 0.00$ $[0.31,0.08]$) e o suporte ($B=0.42$, $t(706) 12.53$ $p < 0.00$ $[0.16,0.23]$) também predizem o engajamento acadêmico. O modelo foi significativo ($F=111.43$ $p < 0.00$) e explicou 44% da variância no engajamento acadêmico, sendo 18% a mais do que o anterior, assim significativamente melhorando o modelo. Explicitando, a estrutura disciplinar e o suporte foram associados com maior engajamento acadêmico.

No quarto modelo foi adicionada a interação entre agressão e suporte e vitimização e suporte, esses novos preditores explicaram 1% da variabilidade adicional, significativamente melhorando o modelo ($F=3.50$, $p < 0.00$). Este explicou 45% da variabilidade dos dados. A interação suporte e vitimização ($B=-0.08$, $S.E.= 0.22$, $t(706) -2.50$ $p < 0.00[-0.06,-0.01]$) demonstrou que a vitimização é moderada pelo suporte, todavia não houve interação significativa entre agressão e suporte ($B=0.01$, $S.E.= 0,22$, $t(706) 0.27$ $p > 0.01$ $[-0.02,0.03]$).

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados nas tabelas 1, 2 e 3, são os índices de consistência interna das categorias das escalas EVAP, EACEA e Escala de Engajamento Escolar, versão reduzida. Estes apresentaram resultados considerados aceitáveis e adequados para uso em contexto de pesquisa (Fiel, 2009; Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998).

A média de respostas para as categorias de agressão e vitimização foi de respectivamente 1,6 e 1,8, sendo que a literatura da área também aponta

frequentemente esse resultado da média de vitimização ser maior do que a de agressão (Cunha, 2009; Lopes Neto, 2009).

Os resultados de que 82% dos estudantes nunca ou quase nunca realizaram agressão, e 18% sempre ou quase sempre praticaram agressão enquanto 72,4% afirmam nunca ou quase nunca ter sofrido vitimização, 26,9% e 6,8% afirmam ser vitimizados, respectivamente, quase sempre e sempre também se aproximam dos valores apontados pela literatura. Segundo apontam os dados do PeNSE em uma amostra de 60.973 estudantes 69,2% disseram não sofrer *bullying*, 25,4% sofrer raramente e 5,4% sofrer sempre (Malta et al., 2009).

Em relação ao gênero, os dados encontrados apontaram que sofrer vitimização é mais frequente entre o sexo feminino, o que é distinto do apontado pela literatura de que não ser vitimizado é mais frequente entre as meninas (Malta et al., 2009). Enquanto realizar agressão é mais frequente entre o sexo masculino. Esse resultado vai ao encontro da afirmação de outros estudos da literatura de que praticar agressão, principalmente a categoria agressão direta, é mais frequente entre o sexo masculino (Cunha, 2009; Mandira, 2017).

A literatura aponta uma maior tendência dos indivíduos do sexo masculino apresentarem condutas mais agressivas e hostis, o que condiz com a média maior de prática de agressão dos meninos. Retoma-se ainda que os indivíduos do sexo feminino tendam a utilizar formas de violência mais sutis o que pode dificultar ou mesmo impedir a identificação dessa categoria entre elas (Lopes Neto, 2005). Considerando essas diferenças de média, realizou-se o teste T para verificar a diferença entre gêneros e percebeu-se que esta é significativa apenas para a categoria de agressão. Esse achado coincide com o apontado por Calbo et al. (2009) de que a agressão está mais relacionada aos meninos, porém difere da informação que estes também são mais vitimizados. Todavia, reitera-se que o relato das situações de agressão e vitimização costumam ocorrer apenas quando o estudante sente-se seguro e amparado. Assim, é possível que na prática os índices sejam outros. Dessa forma, uma pesquisa com observação para comparar os índices relatados pelos estudantes

e os percebidos poderia auxiliar nessa comparação e assim possibilitar uma compreensão mais ampla.

Quanto a identificação étnico-racial e as variáveis da EVAP, foram encontradas diferenças significativas apenas para a vitimização entre os estudantes que se declararam brancos e pretos (-0,28 $p < 0,02$) e entre os pardos e pretos (-0,28 $p < 0,04$). Esses resultados condizem com o apontado por um estudo que analisou os dados do PeNSE 2012, o qual indicou que há uma maior vitimização entre os estudantes que se declaram pretos (Malta et al., 2014).

A figura 2 demonstrou a média das categorias de agressão e vitimização em comparação com as séries. Apesar da transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio ser citada como um momento de vulnerabilidade, ela também é mencionada como sendo um período em que os relatos de vitimização diminuem (Gage & Larson, 2014). Corroborando com essa afirmação os resultados encontrados demonstram uma diminuição do relato de vitimização para os estudantes do Ensino Médio, sendo que a média diminuiu. Essa diminuição dos relatos pode ser compreendida por diferentes hipóteses. Uma delas de que as situações de vitimização e agressão tornam-se tão cotidianas que os estudantes passam a compreendê-las como parte da rotina e não mais considerar sua importância. Ou que o relato anterior não foi valorizado e acolhido, fazendo com que os estudantes compreendam que as situações não serão resolvidas, e assim não as relatem mais. Considerando as transições e novas exigências dessa fase, pode pensar também que os estudantes compreendam que suas novas responsabilidades abrangem também lidar com os conflitos, e assim não mais recorram ao relato e auxílio dos professores e demais adultos do ambiente escolar.

A agressão, por sua vez, aumentou ao passar das séries, diminuindo apenas no terceiro ano do Ensino Médio, condizendo com a afirmação de que essa fase aumenta o risco de passar por situações de vitimização entre pares, ainda que não resultem frequentemente em relatos de vitimização (Gage & Larson, 2014; Nekvasil & Cornell, 2015). Dessa forma, reitera-se a importância do apoio e escuta aos estudantes, considerando que no contexto do Ensino

Médio o clima escolar autoritativo é relacionado com menores níveis de agressão e vitimização entre pares. Assim, apesar da literatura apontar que os estudantes não buscam o auxílio ou não relatam, se sua percepção for de que podem recorrer ao auxílio dos professores, podem sentir-se mais confortáveis e assim relatar, além de obter o auxílio para resolução dessas situações.

A vitimização e os possíveis sintomas gerados por ela são considerados pela literatura como preditores de menores índices de engajamento acadêmico (Totura, Karver & Gesten, 2014; Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010). Corroborando com essa informação, os dados encontrados e explicitados na tabela 9 demonstram que as escolas com maiores índices de agressão e vitimização apresentaram menores índices de engajamento acadêmico. Como mencionado, a agressão e vitimização podem gerar sintomas como depressão, baixo auto estima, dentre outras que dificultam o envolvimento dos estudantes com a escola e assim prejudicam seu engajamento. Seja por utilizarem seu tempo com preocupações sobre essas situações ou não sentirem-se seguros no ambiente escolar e assim não conseguirem, por exemplo, prestar atenção às aulas. Dessa forma, promover um ambiente em que existam menores índices de agressão e vitimização, ou práticas efetivas que solucionem essas situações fará com que os estudantes possam engajar-se mais amplamente.

Esses resultados também são reafirmados a partir da análise das correlações apresentadas na tabela 8. A agressão apresentou correlação significativa e negativa a nível 0,01 entre as variáveis: Engajamento cognitivo (-0.32); Engajamento comportamental (-0.48); Engajamento emocional (-0.27), demonstrando que quanto maior for o nível de agressão menor será a auto percepção do engajamento acadêmico. A vitimização, por sua vez, também apresentou correlação significativa e negativa a nível 0.01 com o Engajamento comportamental (-0.16) e Engajamento Emocional (-0.23). Esses valores indicam que quando há vitimização, a percepção dessas duas dimensões do Engajamento Acadêmico diminui. Esses resultados condizem com os dados de uma meta-análise de trinta e três estudos a qual apontou uma correlação significativa e negativa entre engajamento acadêmico e vitimização entre pares (Nakamoto & Schwartz, 2010). Novamente demonstra-se a importância de um ambiente escolar adequado e com práticas que possibilitem a resolução das

situações de agressão e vitimização para assim fornecer um ambiente seguro e acolhedor que propicie um maior engajamento dos estudantes com o principal objetivo da escola.

A literatura também menciona que altos níveis de engajamento acadêmico foram reconhecidos como sendo um fator protetivo para comportamentos relacionados com a vitimização entre pares, mas ressalta que ainda não foi explicado como os comportamentos de vitimização podem ser moderados pelo engajamento acadêmico (Elsaesser et al, 2016). Ainda assim, ressalta-se que a vitimização entre pares não pode ser ignorada quando se objetiva a melhora dos resultados educacionais (Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011), pois um pode contribuir para a melhora do outro (Totura, Karver & Gesten, 2014). Pode hipotetizar-se que os estudantes que estejam engajados com os objetivos da escola utilizem os momentos dentro do ambiente escolar para aprimorar seu conhecimento e assim não utilizem seu tempo em situações de agressão. Também pode-se hipotetizar que escolas que possuam um maior nível de engajamento propiciem oportunidades de desenvolvimento de habilidades sociais que facilitem a interação saudável entre os estudantes, assim criando um ambiente mais favorável ao estudo e influenciando no engajamento.

No presente estudo as médias encontradas para estrutura disciplinar e suporte foram respectivamente 2.7 e 3.0. E os dados encontrados corroboram com a literatura, sendo que, conforme demonstrado na tabela 9, as escolas com maiores médias da percepção de estrutura disciplinar e suporte são as que apresentaram maiores médias de engajamento acadêmico e menores médias de agressão e vitimização. Apenas uma das três escolas que apresentou maiores médias de percepção dos componentes do clima escolar autoritativo demonstrou uma média elevada de vitimização. Esse dado encontrado possibilita refletir que os ambientes com regras explícitas, tratamento igualitário e que forneçam apoio e acolhimento aos estudantes propiciem um ambiente no qual o engajamento possa ser favorecido. Todavia, não são garantia de que as situações de vitimização e agressão não vão ocorrer.

Os resultados das duas escolas corroboram com um estudo que demonstrou que um ambiente no qual haja suporte pode reduzir a vitimização entre pares e melhorar o engajamento dos estudantes. Enquanto os resultados da terceira escola podem ser explicados pela afirmação de que além do suporte propiciado pelos professores reduzir a vitimização e melhorar o engajamento, pode, ainda, amenizar a relação entre a rejeição entre pares e a redução do engajamento acadêmico (Buhs, Rudassil, Kalutskaya & Griese, 2014).

Os resultados apontados pela tabela 8, relativos à análise das correlações também corroboram com o demonstrado pela literatura de que há uma correlação positiva entre a percepção da estrutura disciplinar e suporte das escolas com a auto percepção de engajamento acadêmico (Gill et al., 2004). Conforme demonstrado, a estrutura disciplinar apresentou uma correlação significativa e positiva com o Engajamento cognitivo (0.24), Engajamento comportamental (0.28) e Engajamento emocional (0.32), representando que conforme o aumento da percepção da estrutura disciplinar há também o aumento da percepção de todas as dimensões do engajamento acadêmico. Na variável Suporte também foi evidenciada correlação positiva a nível 0.01 com as três dimensões: Engajamento cognitivo (0.40), Engajamento comportamental (0.37) e Engajamento Emocional (0.54), demonstrando que quando há o aumento de uma das variáveis há também o aumento da outra.

As médias encontradas para as dimensões de engajamento acadêmico demonstram que os maiores resultados são referentes ao engajamento cognitivo, seguido do engajamento comportamental e por fim o engajamento emocional, com valores de respectivamente: 3.2, 3.0 e 2.9. Esses dados coincidem com os apontados por um estudo que indicou que o grupo normativo tinha maiores índices de engajamento cognitivo, seguido pelo engajamento comportamental e menores índices de engajamento emocional (Archambault et al., 2009).

No presente estudo o engajamento emocional é o que mais decresceu com o passar das séries, enquanto nos dados apontados pela literatura o engajamento comportamental teve maior decréscimo quando comparado às

outras dimensões. E no presente estudo as dimensões cognitiva e comportamental tem um decréscimo com o passar das séries do Ensino Fundamental, porém ao adentrar o Ensino Médio esses valores aumentam, para ambos, com o passar das séries. Esses dados coincidem com uma parcela de 4,5% da amostra do estudo realizado por Archambault et al. (2009), que também apresentou um decréscimo nas dimensões do engajamento seguidas de um posterior acréscimo, todavia para todas as dimensões. Assim, pode-se considerar que as situações de agressão e vitimização, ou a falta de suporte dos professores e demais integrantes do ambiente escolar contribuam para a diminuição do engajamento emocional, que reflete o sentimento de pertença a escola. Enquanto que o aumento das outras duas dimensões ao adentrar o Ensino Médio pode ser explicado pela exigência maior dessa fase.

Ainda em relação às dimensões do Engajamento, percebeu-se a partir da correlação que as dimensões apresentam correlação positiva entre si, significando que quando há o aumento de uma delas há também o aumento das outras. Em relação a outras variáveis, demonstrou-se que o engajamento cognitivo apresentou correlação negativa com sexo (-0.17) e idade (-0.18). Representando a diminuição do engajamento cognitivo conforme o aumento da idade dos participantes e o decréscimo do engajamento cognitivo para o sexo masculino em relação ao sexo feminino. Por fim, o Engajamento comportamental também apresentou correlação negativa e significativa a nível 0.01 com o variável sexo (-0.10) e idade (-0.14) e positiva com o Engajamento emocional (0.32), demonstrando sua diminuição conforme o aumento da idade e redução do sexo masculino em relação ao sexo feminino, mas aumento do engajamento emocional.

A diferença entre os gêneros, com o feminino apresentando maiores scores de engajamento é documentada pela literatura, sendo que quando há suporte social essa diferença é um pouco atenuada (Marks, 2000). Em relação ao engajamento, a literatura também documenta uma diminuição das dimensões comportamental e cognitivo com o passar da idade, e uma estabilidade do engajamento emocional. Isso pode ocorrer devido a maior exigência de conteúdos, conforme as séries avançam, e uma falta de suporte

para desenvolver os comportamentos necessários para o engajamento cognitivo e comportamental manter-se.

Todavia, o resultado do aumento dos engajamentos ao adentrar o Ensino Médio é diferente do apontado por estudos anteriores. É necessário, dessa forma, atentar para os fatores individuais e de cada escola, pois características demográficas, da escola e mesmo da família exercem também influência nesse constructo (Archambault et al., 2009). Os estudos que apontam a diminuição do engajamento ao adentrar no Ensino Médio são estudos estrangeiros. A existência do vestibular, por exemplo, que difere da avaliação utilizada em outros países para adentrar no Ensino Superior pode ser um dos fatores a gerar essa diferença. Assim, com a proximidade do vestibular ao adentrar no Ensino Médio os estudantes podem modificar sua percepção quanto a necessidade do estudo e assim aumentar o engajamento.

Esses resultados quanto ao gênero também foram demonstrados a partir do Teste T, apresentado na Tabela 7. Ou seja, existe diferença significativa nas médias das variáveis de Agressão e Suporte, sendo estas mais elevadas para o gênero masculino. Já a diferença, também significativa, entre os gêneros para as variáveis de Engajamento cognitivo e comportamental apresenta valores menores para o gênero masculino. Este dado também é confirmado pela literatura que aponta a maior participação dos meninos em comportamentos de agressão, e menores níveis de engajamento acadêmico (Carvalho, Lima & Matos, 2002; Marks, 2000)

Em relação à idade, a tabela 8 de correlações demonstrou que há correlação entre essa variável e todas as demais utilizadas na análise, menos vitimização. A correlação com agressão é significativa e positiva, indicando que há o aumento da agressão conforme aumenta a idade. Isso é condizente com o resultado obtido para agressão em relação às séries. Já a correlação com as demais variáveis é negativa, representando a diminuição dos valores conforme o aumento da idade. Esses resultados vão de encontro com o descrito pela literatura de que entre os perpetradores de comportamentos de agressão e vitimização estão os rapazes, de mais idade e nas séries mais avançadas, enquanto entre as vítimas prevalecem os de menor idade e escolaridade (Carvalho, Lima & Matos, 2002). Quando a análise é feita em relação à série e utilizando o teste One Way Anova, os resultados que aparecem como tendo

diferenças significativas são em relação à vitimização entre nono e terceiro ano, engajamento cognitivo entre sexto e nono ano, sexto e primeiro ano e sétimo e primeiro ano. E o engajamento emocional, com diferenças entre sexto e oitavo, nono, primeiro, segundo e terceiro, além de diferenças entre sétimo e nono, primeiro e segundo e entre o oitavo e nono, primeiro e segundo. As demais variáveis não apresentaram diferença significativa entre si. Retoma-se dessa maneira que a literatura aponta um decréscimo do engajamento ao passar das séries, mas que enfatiza a importância de estudarem-se as questões individuais e contextuais que podem influenciar o engajamento, pois este funciona de maneira diferente para cada estudante (Archambault et al., 2009).

Os resultados, apontados pela regressão realizada no presente estudo, demonstram que o bullying está negativamente relacionado com o engajamento acadêmico, o que corrobora com os dados apontados pela literatura de que altos níveis de a vitimização entre pares são relacionados com o desengajamento acadêmico (Juvenon et al., 2010). Essa relação também foi retomada por outros autores (Nakamoto & Schwartz, 2010). Assim, reafirma-se que a vitimização não pode ser ignorada quando o objetivo é promover um ambiente educacional adequado para o desenvolvimento dos estudantes (Juvenon et al., 2010).

Através dos resultados apontados pela regressão, é possível perceber que enquanto a vitimização e agressão tem um impacto negativo no engajamento acadêmico, o suporte e a estrutura disciplinar influenciam positivamente, ou seja, quanto maior esses dois fatores, maior o engajamento acadêmico. Esse resultado também corrobora com o demonstrado pela literatura, de que o engajamento acadêmico está correlacionado positivamente com o suporte oferecido no ambiente escolar (Konold & Cornell, 2015).

Por fim, a regressão demonstrou que o impacto da vitimização no engajamento acadêmico pode ser moderado pelo suporte oferecido no ambiente educacional. Assim, considera-se que o presente estudo contribui para a afirmação de que o ambiente escolar é um fator importante, pois quando este apresenta níveis adequados de suporte, os estudantes engajam-se mais.

Sugere-se, dessa maneira, que os professores e demais participantes do contexto escolar tenham um papel importante na criação de um ambiente adequado e positivo que influencia na percepção dos estudantes e em seu engajamento (Eccles & Wang, 2013). Finalmente, o presente estudo contribui para a afirmação feita pela literatura de que existem efeitos favoráveis do clima escolar autoritativo (Cornell & Bradshaw, 2015) e, assim, o reafirma como um fator protetivo que pode colaborar com o desenvolvimento saudável de estudantes, mesmo os que estejam enfrentando situações de vitimização e agressão (Cornell & Huang, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao verificar a correlação negativa entre o Suporte e a Agressão e Vitimização, e entre a Estrutura Disciplinar e a Agressão e Vitimização, compreende-se que os ambientes percebidos pelos estudantes como mais acolhedores e com profissionais que se preocupam com os estudantes, podem favorecer a diminuição da agressão e vitimização (Huang et al., 2015; Konold & Cornel, 2015). Da mesma forma, a associação positiva das dimensões Estrutura Disciplinar e Suporte com o Engajamento Acadêmico demonstra a possível contribuição do clima escolar autoritativo para o Engajamento Acadêmico (Konold & Cornel, 2015). Enquanto a associação negativa da Vitimização e da Agressão com as dimensões do Engajamento Acadêmico confirma os dados da literatura dos primeiros serem preditores de baixos índices dos segundos (Totura, Karver & Gesten, 2014; Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010). Dessa maneira, o presente estudo corroborou com as hipóteses iniciais estabelecidas, de que a vitimização e agressão relacionam-se negativamente com o engajamento acadêmico, enquanto a estrutura disciplinar e o suporte relacionam-se positivamente com este. Foi possível verificar também que o suporte modera o impacto negativo da vitimização no engajamento acadêmico.

Considera-se, portanto, essencial investir em ambientes de aprendizagem que possibilitem um clima escolar autoritativo. Isto, pois este

favorece as interações positivas dos alunos e o engajamento acadêmico. Além disso, também pode amenizar o impacto negativo da vitimização no engajamento quando esta está presente.

A associação do suporte provido pelos professores e engajamento sugerida na literatura pode ser explicada pela perspectiva de que quando os professores conseguem promover o suporte e estabelecer uma boa relação com os estudantes, estes sentem bem no ambiente escolar e conseqüentemente engajam-se mais. É necessário, todavia, ponderar que essa mesma associação pode ser explicada por uma maneira diferente, de que quando os estudantes estão motivados para a aprendizagem, podem desenvolver em seus professores atitudes mais favoráveis e assim promover um ambiente com mais suporte proveniente dos docentes. Essa é, portanto uma das limitações desse trabalho, pois a correlação entre agressão e vitimização, estrutura disciplinar e suporte com o engajamento acadêmico não é causal. Ou seja, apresentou-se apenas uma correlação sem ter-se definido as direções dessas relações demonstradas.

Dessa forma, ponderando as limitações apresentadas sugere-se que em trabalhos futuros considere-se a utilização de pesquisas ou a realização de intervenções que possibilitem estabelecer a relação causal das variáveis analisadas. Futuros estudos podem utilizar observações para confirmar os dados obtidos nos questionários e a realização de duas ou mais coletas para possibilitar a análise longitudinal dos dados.

REFERÊNCIAS

- Adriano Severo, C., Busnello, F. D. B., Rigoli, M. M., Schaefer, L. S., & Kristensen, C. H. (2009). *Bullying* na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, 2(2), 73-80.
- Alencar, E.S. (2009) A qualidade das relações interpessoais na sala de aula interferindo na relação do aluno com o saber: um estudo que aponta o lugar da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.UFPR.
- Alves, G. G., Arossi, G. A., Haas, M. F., dos Santos, A. M. P. V., & Tovo, M. F. (2016). Bullying e o comportamento de jovens de escolas de ensino fundamental. *Cinergis*, 18(1), 35-40.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'?. *Psychological medicine*, 40(5), 717-729.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Arón, A. M., & Milicic, N. (1994). Viver com os outros: Programa de desenvolvimento de habilidades sociais. *Editorial Psy II*.
- Barreto, S. D. O., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: Uma avaliação multimodal. *Psico (Porto Alegre)*, 42(4), 503-510.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., Roziner, I., & Wrabel, S. L. (2016). Testing the Causal Links Between School Climate, School Violence, and School Academic Performance A Cross-Lagged Panel Autoregressive Model. *Educational Researcher*, 45(3), 197-206.
- Borges, O., Júlio, J. M., & Coelho, G. R. (2005). Efeitos de um ambiente de aprendizagem sobre o engajamento comportamental, o engajamento cognitivo e sobre a aprendizagem. *ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS*, 5.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of school health*, 84(9), 593-604.
- Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. (2003). *Estatuto da Criança e do Adolescente* (No. 52). Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações.

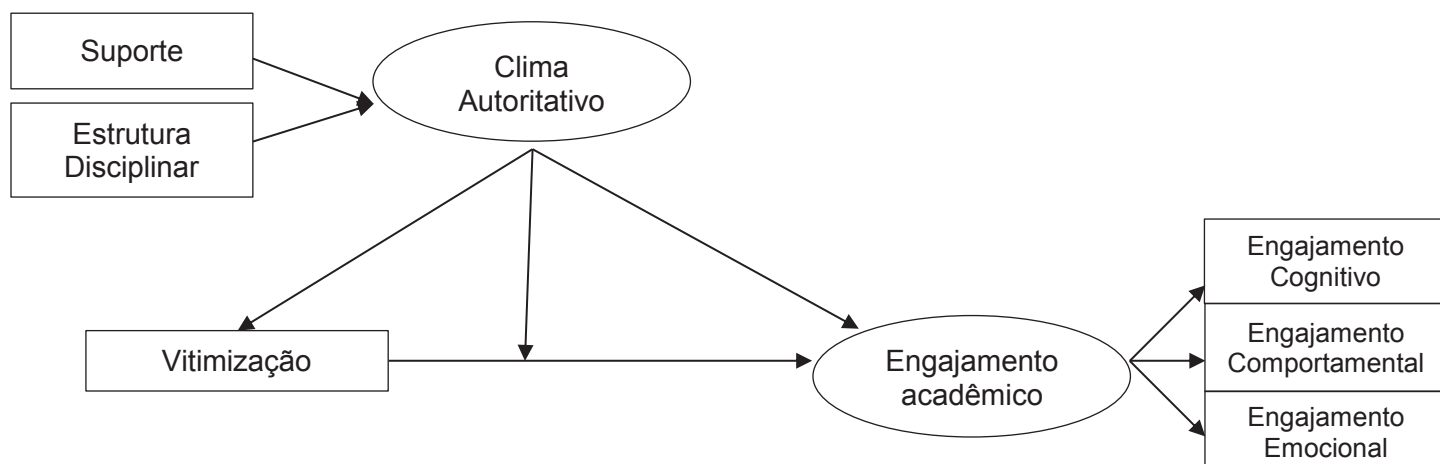
- Bronfenbrenner, Urie (2011) *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Buhs, E. S., Rudasill, K. M., Kalutskaya, I. N., & Griese, E. R. (2015). Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 12-19.
- Cappella, E., Kim, H. Y., Neal, J. W., & Jackson, D. R. (2013). Classroom peer relationships and behavioral engagement in elementary school: The role of social network equity. *American journal of community psychology*, 52(3-4), 367-379.
- Carvalhosa, S., F.; Lima L.; Matos, M., G. *Bullying- a provocação /vitimização entre pares no context escolar português*. In: *Análise Psicológica*, 4, pp 571-585.
- Chen, J. J. L. (2008). Grade-Level Differences Relations of Parental, Teacher and Peer Support to Academic Engagement and Achievement Among Hong Kong Students. *School Psychology International*, 29(2), 183-198
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20611>
- Cornell, D., & Bradshaw, C. P. (2015). From a culture of *bullying* to a climate of support: the evolution of *bullying* prevention and research. *School Psychology Review*, 44(4), 499-503.
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: a cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of youth and adolescence*, 45(11), 2246-2259.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2(2), 2332858416633184.
- Cunha, J. M. (2009). *Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos* (Doctoral dissertation, Universidade Federal do Paraná).
- Cunha, J. M. (2012). *O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico* (Doctoral dissertation, Universidade Federal do Paraná).
- Del Prette, Z. A. P., Paiva, F., Martini, M. L., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, 10(20), 57-72.

- Del Prette, Z.A.P, Del Prette, A. (2001). Habilidades Sociais : biologia evolucionária, sociedade, cultura. In Guilhardi, H.J. (Ed.) *Sobre Comportamento e Cognição*. Vol 8. Expondo a variabilidade. (pp.65-75). São Paulo.
- Del Prette, Z. A. (2001). *Psicologia Escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras*. Alínea Editora.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory Into Practice*, 52(4), 233-240.
- Elsaesser, C., Hong, J. S., & Voisin, D. R. (2016). Violence exposure and *bullying* among African American adolescents: Examining the protective role of academic engagement. *Children and Youth Services Review*, 70, 394-402.
- Farias S, C. H. B. (2009). As relações interpessoais: Um estudo sobre os conflitos e suas implicações nas práticas escolares dos professores dos anos iniciais. In *IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 4462-4476).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Springer US.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and *bullying* victimization: A latent class growth model analysis. *School psychology quarterly*, 29(3), 256.
- Gill, M. G., Ashton, P., & Algina, J. (2004). Authoritative schools: A test of a model to resolve the school effectiveness debate. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 389-409.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, 118(4), 401-425.
- Hafen, C. A., Ruzek, E. A., Gregory, A., Allen, J. P., & Mikami, A. Y. (2015). Focusing on teacher–student interactions eliminates the negative impact of students' disruptive behavior on teacher perceptions. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 426-431.

- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior, 17*(4), 311-322.
- Huang, F. L., & Cornell, D. G. (2015). Question order affects the measurement of *bullying* victimization among middle school students. *Educational and Psychological Measurement, 0013164415622664*.
- Huang, F. L., Cornell, D. G., Konold, T., Meyer, J. P., Lacey, A., Nekvasil, E. K., ... & Shukla, K. D. (2015). Multilevel factor structure and concurrent validity of the teacher version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of school health, 85*(12), 843-851.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2010). *Bullying* experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student—teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian journal of school psychology, 25*(1), 19-39.
- Konold, T. R., & Cornell, D. (2015). Measurement and structural relations of an Authoritative School Climate model: A multi-level latent variable investigation. *Journal of school psychology, 53*(6), 447-461.
- Lei n.13.185 de 06 de Novembro de 2015. (2015). Dispõe sobre a caracterização, prevenção e enfrentamento do *Bullying*. Brasília, DF. Recuperado em 11 de Maio de 2016, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 1-3.
- Lisboa, C., Braga, L. D. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos, 2*(1), 59-71.
- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M. D., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., ... & Porto, D. L. (2010). *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva, 15*(suppl 2), 3065-3076.
- Malta, D. C., Porto, D. L., Crespo, C. D., Silva, M. M. A., Andrade, S. S. C. D., Mello, F. C. M. D., ... & Silva, M. A. I. (2014). Bullying in Brazilian school children: analysis of the National Adolescent School-based Health Survey (PeNSE 2012). *Revista Brasileira de Epidemiologia, 17*, 92-105.
- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q., & Oliveira, R. V. (2006). Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de pesquisa, 36*(127), 35-50.

- Molina, R. C. M., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.
- Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports*, 109(1), 259-284.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221-242.
- Nekvasil, E. K., & Cornell, D. G. (2015). Student threat assessment associated with safety in middle schools. *Journal of Threat Assessment and Management*, 2(2), 98.
- Neto, A. A. L. (2005). *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de pediatria*, 81(5), 164-172
- Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., da Silva, J. L., de Mello, F. C. M., do Prado, R. R., & Malta, D. C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, 92(1), 32-39.
- Pesquisa nacional de saúde do escolar : 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro : IBGE, 2016
- Totura, C. M. W., Karver, M. S., & Gesten, E. L. (2014). Psychological distress and student engagement as mediators of the relationship between peer victimization and achievement in middle school youth. *Journal of youth and adolescence*, 43(1), 40-52.
- Troop-Gordon, W., & Kopp, J. (2011). Teacher–child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development*, 20(3), 536-561.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895..
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

Figura 1. Modelo conceitual das hipóteses de trabalho.



FONTE: Material elaborado pela autora (2018).

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Eu, Josafá M. da Cunha, pesquisador da Universidade Federal do Paraná, convido você, professor, para participar de um estudo intitulado “**Vitimização entre pares no contexto escolar: O papel moderador das relações interpessoais**” que tem como finalidade examinar como o clima escolar e as estratégias utilizadas por professores estão associadas a vitimização entre pares e cybervitimização, ou seja, estão associadas a possíveis situações de conflitos e agressividade entre os alunos, que podem ocorrer face a face ou por meio virtual. Assim como, desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento da vitimização entre pares. Esta pesquisa envolverá alunos do 7º. ao 9º. ano do ensino fundamental, 1º a 3º do ensino médio e de escolas de educação básica na modalidade especial. Esse estudo se faz importante uma vez que pretende identificar práticas docentes, a qualidade das relações interpessoais, o clima escolar e a eficácia de uma intervenção voltada para a redução da vitimização entre os estudantes em contextos escolares. Bem como, fornecer subsídios para fortalecer o desempenho do professor em sua atuação diante de episódios de vitimização entre os alunos.

a) O objetivo desta pesquisa é examinar como o clima escolar e as estratégias utilizadas por professores estão associadas Ao *Bullying* e ao *Cyberbullying*, assim como desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento de conflitos e comportamentos agressivos entre os alunos.

b) Será agendado com a escola, um horário para o pesquisador ir até a sala de aula, onde será conversado com os alunos sobre essa pesquisa. Será solicitado que preencham questionários sobre o relacionamento deles com os colegas da escola, com os professores e sobre o uso de tecnologias, em três momentos durante o ano letivo. Após responderem os questionários, será perguntado o que acharam e como foi a experiência para eles, e quem quiser, poderá comentar a esse respeito. Essa atividade leva em torno de 40 minutos. Destacamos que a participação do aluno é voluntária.

c) Como já colocamos, a pesquisa será realizada na própria escola, em data e horário previamente agendado com a direção, professores e alunos.

d) Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 466/3012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. No entanto, é possível que os participantes experimentem algum desconforto, talvez por lembrarem situações de conflitos com outras crianças/adolescentes. Os pesquisadores estarão a disposição para conversar visando minimizar esse desconforto.

Rubricas

Pais/Responsáveis _____

Pesquisador _____

e) Ao participar dessa pesquisa, talvez a criança ou o adolescente não tenham nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o relacionamento entre os estudantes nas escolas e as ações adotadas por professores em situações de *Bullying*. Isso contribuirá para melhorar a qualidade da intervenção do professor com os alunos, facilitando o convívio saudável entre eles.

f) O pesquisador Josafá M. da Cunha, Psicólogo, Prof. Dr. do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, responsável por este estudo, poderão ser contatado conforme descrito a seguir: (41) 3360-5147, josafas@gmail.com, endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR). O pesquisador está a disposição para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A participação do adolescente neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Não será colocado nome do aluno no questionário respondido por ele. Os questionários respondidos pelos alunos e professores ficarão sob posse do pesquisador responsáveis, ligados ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A divulgação dos resultados será realizada de maneira coletiva, resguardando a identidade dos participantes.

i) Os participantes e escolas envolvidos não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por essa participação.

j) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordo com a participação do (a) estudante sob minha responsabilidade em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do (a) estudante sob minha responsabilidade a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para ele (a).

Eu autorizo e concordo voluntariamente que o (a) estudante sob minha responsabilidade participe deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2017.

Pais/ Responsáveis

Dr. Josafá Moreira da Cunha.