



Engajamento Escolar: Revisão de Literatura Abrangendo Relação Professor-Aluno e Bullying^{*,**}

Jéssica Elena Valle^{***}  & Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams 

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil

RESUMO – Foi realizada uma revisão sistemática da literatura acerca da influência da relação professor-aluno e do envolvimento em bullying no engajamento escolar dos alunos, baseando-se no Protocolo PRISMA. Consultou-se as bases de dados ERIC, LILACS, PsycINFO, Scielo, Scopus, Web of Science e o Portal de Periódicos da CAPES. Foram analisados 35 artigos, apontando que a relação professor-aluno e o envolvimento em bullying estão associados ao engajamento escolar, podendo prevêê-lo. Alunos que possuem relações positivas com professores tendem a apresentar maior engajamento escolar, enquanto alunos que possuem relações conflituosas com professores ou que se envolvem em bullying tendem a apresentar menor engajamento escolar. Os resultados foram inconsistentes acerca da combinação de efeitos da relação professor-aluno e do envolvimento em bullying no engajamento escolar.

PALAVRAS-CHAVE: engajamento escolar, relação professor-aluno, bullying

School Engagement: A Literature Review Covering Teacher-Student Relationship and Bullying

ABSTRACT – A systematic literature review on the influence of teacher-student relationship and bullying involvement on student school engagement was conducted based on the PRISMA protocol. The databases ERIC, LILACS, PsycINFO, Scielo, Scopus, Web of Science, and CAPES Periodicals Portal were consulted. 35 articles were analyzed, indicating that teacher-student relationship and bullying involvement are correlated with student school engagement and may predict it. Thus, students who have positive teacher-student relationships tend to have higher school engagement, while students who have conflicting teacher-student relationships or have some bullying involvement tend to have lower school engagement. Results have been inconsistent regarding the combination effects of teacher-student relationship and bullying involvement on student school engagement.

KEYWORDS: school engagement, teacher-student relationship, bullying

INTRODUÇÃO

Uma vida adulta de sucesso depende, muitas vezes, de oportunidades, conhecimentos e habilidades fornecidas pela escola, de modo que uma boa formação acadêmica se torna essencial (Archambault et al., 2009; Fredricks et al., 2004). Para que isso seja possível, o aluno deve participar

ativamente do processo de aprendizagem na escola, por meio de seus comportamentos, apego emocional e empenho cognitivo, os quais são componentes do engajamento escolar (Jimerson et al., 2003). Assim, o engajamento escolar é fundamental para a experiência acadêmica, uma vez que está

* Artigo proveniente da dissertação de mestrado da primeira autora, sob supervisão da segunda autora, defendido em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Título da dissertação: *A influência do envolvimento em bullying e da relação professor-aluno no engajamento escolar*.

** Apoio: CNPq (processo nº 132770/2015-6); CAPES (Código de Financiamento 001).

*** E-mail: jeh.valle92@gmail.com

■ Submetido: 18/05/2017; Revisado: 29/04/2019; Aceito: 01/05/2020.

relacionado ao sucesso escolar, bem-estar e desenvolvimento pleno dos alunos (Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks et al., 2004; Li & Lerner, 2013; Wang & Eccles, 2011).

De acordo com Fredricks et al. (2004) e Jimerson et al. (2003), o engajamento escolar é um constructo multidimensional, composto por componentes comportamentais, emocionais e cognitivos que se inter-relacionam dinamicamente, e se refere às experiências escolares dos alunos. O engajamento comportamental se refere à participação ativa, tempo e esforço despendidos nas atividades escolares, assim como seguimento de normas da escola, conduta positiva e ausência de comportamentos desviantes. O engajamento emocional se refere a reações afetivas e estados emocionais direcionados ao ambiente escolar, atividades, pares e professores, além de senso de pertencimento e identificação escolar. O engajamento cognitivo se refere à disposição em investir na aprendizagem, estratégias de aprendizagem utilizadas, motivação, nível e qualidade de processamento e esforço intelectual durante as atividades escolares (Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Ladd & Dinella, 2009).

O interesse em estudar o engajamento escolar se baseia no pressuposto de que ele é moldável, resultando da interação entre indivíduo e contexto. Assim, mudanças no contexto escolar gerariam mudanças no aluno e, conseqüentemente, no engajamento escolar (Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks et al., 2004). Diante disso, estuda-se variáveis contextuais que poderiam influenciar o engajamento escolar, a fim de contribuir indiretamente para o sucesso escolar, para o bem-estar e para o desenvolvimento saudável dos alunos (Archambault et al., 2009; Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks et al., 2004; Wang & Eccles, 2011).

Nesse sentido, fatores diversos podem influenciar o engajamento escolar dos alunos, incluindo fatores culturais, sociais, familiares, escolares e individuais (Fredricks et al., 2004). Porém, o foco principal tem sido àqueles do ambiente escolar, porque é o contexto em que o engajamento escolar realmente acontece (Lee, 2012). Entre os fatores escolares que podem influenciar o engajamento escolar dos alunos incluem-se: a estrutura, tamanho e recursos da escola; a presença de regras justas, claras e consistentes; o domínio do conteúdo pelos professores; as características das tarefas escolares; a disciplina em sala de aula; e as relações sociais com indivíduos presentes no ambiente escolar (Fredricks et al., 2004; Willms, 2003).

Contudo, parte dos estudos tem dado maior destaque para as relações sociais na escola, principalmente de alunos com pares e professores, de modo a favorecer o clima escolar. Este aspecto é importante, pois a escola não deve ser considerada apenas como local de aprendizagem acadêmica, pela transmissão de conhecimentos e conteúdos teóricos, mas também como ambiente de pertencimento, interação e socialização, de modo que experiências positivas e boas relações de alunos com pares e professores se tornam relevantes (Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks et al., 2004;

Li & Lerner, 2013; Penrose, 2009; Siqueira, 2003; Wang et al., 2013; Williams & Stelko-Pereira, 2013a).

A relação professor-aluno é crítica para o desenvolvimento saudável e para o processo acadêmico dos alunos, uma vez que o professor é a principal fonte de ligação entre alunos e educação (Penrose, 2009; Wang et al., 2013). Assim, é importante que o professor tenha um bom relacionamento com os alunos, mais do que exclusivamente se dedicar a transmitir conteúdos acadêmicos, sendo que esta relação deve ser dinâmica e recíproca, na qual ambos possam ensinar e aprender a partir de suas experiências (Lamas et al., 2013; Siqueira, 2003).

A relação professor-aluno é considerada como a conexão entre aluno e professor, sendo constituída por componentes de apoio e conflito, que são negativamente correlacionados (Hamre et al., 2008; Hughes, 2011; Penrose, 2009). De acordo com Hamre e Pianta (2001), para uma relação professor-aluno ser caracterizada como positiva, ela deve possuir altos níveis de apoio e baixos níveis de conflito, enquanto que para uma relação professor-aluno ser caracterizada como negativa, ela deve possuir altos níveis de conflito e baixos níveis de apoio.

Uma relação positiva com o professor, marcada por confiança, empatia, carinho e respeito, fomenta a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento saudável dos alunos. Por outro lado, uma relação conflituosa com o professor, marcada por dependência, estresse, discordância e coerção, pode aumentar a probabilidade de fracasso escolar e refletir em comportamentos inadequados, como indisciplina e revolta (Hamre & Pianta, 2001; Hamre et al., 2008; Hughes, 2011; Siqueira, 2003; Wang et al., 2013). Desse modo, a relação professor-aluno é fundamental e pode influenciar a relação do aluno com a própria escola e com a educação, afetando, assim, o seu engajamento escolar (Penrose, 2009).

A relação dos alunos com os colegas de escola também é importante, pois relacionamentos interpessoais positivos e aceitação por pares são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, influenciando o desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos jovens (Lisboa et al., 2009; Lopes Neto, 2005). O bullying é um dos fatores que interfere na possibilidade de relacionamento positivo entre pares, podendo tornar o ambiente escolar conflituoso e desconfortável para os alunos, sendo visto como uma ameaça ao engajamento escolar e ao processo educacional (Albuquerque et al., 2013; Rech et al., 2013).

Tal fenômeno é caracterizado como a exposição intencional, repetitiva e ao longo do tempo, a ações negativas de aluno(s) por aluno(s) (Olweus, 1993). Um aspecto da definição é que deve haver desigualdade de poder entre os envolvidos, sendo que o aluno vitimizado teria dificuldades para impedir ou se defender das agressões (Lopes Neto, 2005; Maliki et al., 2009; Nansel et al., 2001). Além disso, este tipo de agressão se difere de outros por não ser fruto de desentendimentos, sendo que o agressor tem o desejo de

se impor à vítima e demonstrar poder (Fante 2005; Harris & Petrie, 2002). Adicionalmente, sua identificação é difícil, pois as vítimas nem sempre denunciam as agressões e as ações negativas podem ser disfarçadas ou vistas como brincadeiras (Freire & Aires, 2012; Leão, 2010).

As agressões do bullying podem ser: diretas, quando os alunos são vitimizados diretamente, como apelidos e agressões físicas; ou indiretas, levando ao isolamento social, como exclusão e difamação. De forma não excluyente, o bullying pode ser: físico, como chutes e tapas; verbal, por meio de apelidos pejorativos e ameaças; relacional, como espalhar rumores e exclusão; e material, quando há roubo, furto ou destruição de materiais (Lopes Neto, 2005). Adicionalmente, deve-se considerar a vitimização e a autoria de agressões que ocorrem por meio de comunicação eletrônica, como e-mails, mensagens e/ou sites, sendo esta modalidade chamada de *cyberbullying*. Uma característica particular desta modalidade é que, muitas vezes, os autores ficam anônimos, podendo não sofrer consequências negativas e perpetuando seus atos (Hinduja & Patchin, 2008; Kowalski & Limber, 2013; Williams & Stelko-Pereira, 2013b).

Ainda, há diversos papéis no envolvimento em bullying: vítimas, exclusivamente alvos das agressões; autores, exclusivamente praticam as agressões; vítimas-autores, tanto praticam quanto são alvos de agressão; e testemunhas, presenciam as situações de agressão entre os colegas, mas não participam de maneira direta (Lopes Neto, 2005; Olweus, 1993; Orpinas & Horne, 2006). Porém, estes papéis

não são rígidos, podendo haver alterações de acordo com as circunstâncias contextuais (Batsche & Knoff, 1994; Dawkins, 1995).

A escola tem grande importância na vida de crianças e adolescentes, sendo ambiente de desenvolvimento e interação social, para além de aprendizagem de conteúdos acadêmicos, portanto, deve ser um ambiente saudável para que os alunos possam desenvolver seus potenciais (Lisboa et al., 2009; Lopes Neto, 2005). Nesse contexto, torna-se relevante investigar fatores que podem influenciar o engajamento escolar, a fim de fundamentar estratégias de intervenção que visem a melhoria da experiência e do clima escolar e, indiretamente, aumentem as chances de sucesso acadêmico, bem-estar e desenvolvimento saudável dos alunos (Archambault et al., 2009; Li & Lerner, 2013; Penrose, 2009).

Porém, poucos são os estudos que investigam, de maneira teórica ou empírica, como a relação professor-aluno e o envolvimento em bullying podem impactar o engajamento escolar, seja isolada ou concomitantemente, destacando uma importante lacuna na literatura. Portanto, no presente estudo foi realizada uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional com o objetivo de verificar e analisar a influência da relação professor-aluno e do envolvimento em bullying no engajamento escolar dos alunos, de modo a integrar os conhecimentos na área, discutindo e apontando contribuições, limitações e possibilidades de direções futuras.

MÉTODO

A revisão de literatura realizada foi baseada no protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), proposto por Liberati et al. (2009), e incluiu a busca em seis bases de dados: ERIC, LILACS, PsycINFO, Scielo, Scopus e Web of Science, e no Portal de Periódicos da CAPES. Os descritores utilizados nas buscas realizadas foram: *relação professor-aluno AND (engajamento escolar OR engajamento do aluno OR envolvimento escolar OR envolvimento do aluno); teacher-student relationship AND (school engagement OR student engagement OR school involvement OR student involvement); bullying AND (engajamento escolar OR engajamento do aluno OR envolvimento escolar OR envolvimento do aluno); bullying AND (school engagement OR student engagement OR school involvement OR student involvement); bullying AND relação professor-aluno AND (engajamento escolar OR engajamento do aluno OR envolvimento escolar OR envolvimento do aluno); e bullying AND teacher-student relationship AND (school engagement OR student engagement OR school involvement OR student involvement)*.

Os critérios de inclusão adotados foram: (a) ser artigo científico; (b) publicado entre 2000 e Setembro de 2019; (c)

nos idiomas português ou inglês; e (d) investigar a associação entre relação professor-aluno e engajamento escolar, bullying e engajamento escolar, ou relação professor-aluno, bullying e engajamento escolar. Como a literatura sobre a relação entre as variáveis de interesse é escassa, as autoras optaram por analisar um período abrangente de tempo, incorporando estudos realizados nos últimos vinte anos (2000-2019). Os critérios de exclusão, por sua vez, foram: (a) capítulos de livros, livros, monografias, dissertações ou teses; (b) repetição nas bases de dados; e (c) estudo não estar relacionado aos temas investigados ou não ter investigado as relações desejadas entre as variáveis de interesse.

A seleção dos artigos para inclusão no presente estudo ocorreu em três etapas: 1) todos os artigos passaram por uma leitura inicial de título; 2) quando o título não fornecia informações suficientes sobre o estudo, o resumo do mesmo era analisado; e 3) se ainda restavam dúvidas se o material deveria ser incluído na presente revisão de literatura, o arquivo era consultado na íntegra. Adicionalmente, nos casos nos quais as autoras tinham conhecimento prévio de referências que não apareceram na busca nas bases de dados, tais artigos foram incluídos posteriormente na revisão de literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da busca inicial nas bases de dados selecionadas, foram encontrados 484 artigos. Após a análise dos títulos e/ou dos resumos, 402 artigos foram excluídos por não abordarem o tema de interesse (p.ex.: validação de instrumentos, clima escolar, desempenho acadêmico, transtornos psicológicos, relações entre as variáveis de interesse com outras variáveis que não eram de interesse). Adicionalmente, 54 estudos foram excluídos por repetição nas bases de dados, restando 28 artigos da busca inicial para serem considerados para a presente revisão de literatura, distribuindo-se entre os três tópicos de busca (relação professor-aluno e engajamento escolar; bullying e engajamento escolar; relação professor-aluno, bullying e engajamento escolar). Contudo, seis destes artigos foram excluídos por repetição entre os tópicos de busca, sendo que 22 artigos foram selecionados da busca nas bases de dados para leitura na íntegra e análise final. Na Figura 1 é apresentado o diagrama detalhado de cada etapa da seleção de artigos a partir da busca nas bases de dados.

Ainda, somaram-se 13 artigos de conhecimento prévio das autoras (Archambault et al., 2013; Buda & Szirmai, 2010; Cooner & Pope, 2013; De Laet et al., 2015; Garcia-Reid et al., 2015; Hughes, 2011; Iyer et al., 2010; Juvonen, 2007; Perdue et al., 2009; Portilla et al., 2014; Tsai & Cheney, 2012; Wang & Eccles, 2012; Wu et al., 2010), que não apareceram na busca inicial nas bases de dados, mas que atendiam aos critérios de inclusão. Hipotetiza-se que estes artigos não apareceram no levantamento realizado porque o objetivo principal do estudo não era investigar a relação entre as variáveis de interesse da presente revisão de literatura, apesar de incluí-las (p.ex.: associação entre relações com pares e engajamento escolar, incluindo o envolvimento em bullying; associação entre relação professor-aluno e ajustamento acadêmico, considerando o engajamento escolar). Por fim, do conjunto de 35 artigos analisados na presente revisão de literatura, 33 destes eram internacionais, enquanto apenas dois estudos foram realizados em contexto brasileiro (Valle et al., 2015; Valle et al., 2018).

As publicações analisadas foram organizadas em três tópicos distintos, de acordo com o tema investigado: o primeiro tópico engloba estudos de associações entre relação professor-aluno e engajamento escolar; o segundo tópico inclui artigos de associações entre envolvimento em bullying e engajamento escolar; e, por fim, o terceiro tópico envolve estudos que investigaram a influência concomitante da relação professor-aluno e do envolvimento em bullying no engajamento escolar. Destaca-se que alguns dos estudos descritos investigaram a influência da relação professor-aluno ou do envolvimento em bullying no engajamento escolar, enquanto que outros incluíram as duas variáveis para a explicação do constructo, mas consideraram seus efeitos de maneira isolada. Assim, os últimos foram incorporados tanto no primeiro quanto no segundo tópico, por não tratarem as duas variáveis conjuntamente. Por esse motivo, aparece uma

discrepância entre o número total de artigos encontrados e a soma dos artigos analisados em cada tópico, uma vez que há repetição de alguns artigos no primeiro e no segundo tópicos descritos a seguir.

Relação professor-aluno e Engajamento escolar

Foram encontrados 20 estudos que investigaram associações entre relação professor-aluno e engajamento escolar, sendo que destes 16 eram empíricos (Archambault et al., 2013; Conner & Pope, 2013; De Laet et al., 2015; De Laet et al., 2016a; De Laet et al., 2016b; Garcia-Reid et al., 2015; Hughes, 2011; Hughes et al., 2008; Lee, 2012; Martin & Collie, 2019; Murray, 2009; Portilla et al., 2014; Tsai & Cheney, 2012; Wang & Eccles, 2012; Wu et al., 2010; Xerri et al., 2018) e quatro teóricos ou de revisão de literatura (Herald-Brown et al., 2007; Juvonen, 2007; Quin, 2017; Roorda et al., 2011). Estes estudos apontaram que a relação professor-aluno está correlacionada e pode prever o engajamento escolar.

Nesse sentido, por exemplo, Archambault et al. (2013) investigaram associações entre engajamento em sala de aula e relação professor-aluno ao longo de quatro anos com a participação de 1.820 alunos canadenses. Os resultados apontaram correlações positivas e significativas entre a relação professor-aluno e o engajamento escolar, tanto no primeiro ano escolar ($r = 0,40$; $p < 0,001$) quanto no quarto ano escolar ($r = 0,39$; $p < 0,001$). Adicionalmente, houve correlação positiva e significativa, mesmo que fraca, entre a relação professor-aluno no primeiro ano e o engajamento escolar no quarto ano ($r = 0,17$; $p < 0,001$). Ainda, os autores testaram um modelo com associações prospectivas entre as variáveis, sendo que a relação professor-aluno no primeiro ano escolar teve um efeito significativo, apesar de pequeno, no engajamento escolar dos alunos no quarto ano escolar ($\beta = 0,10$).

Portilla et al. (2014), por sua vez, investigaram a influência da relação professor-aluno em um conjunto de comportamentos, incluindo o engajamento escolar, em crianças ao longo de três momentos: primeiro semestre da pré-escola, segundo semestre da pré-escola e primeiro semestre do primeiro ano. Para isso, participaram 338 alunos, com cerca de 5 anos, de seis escolas da Califórnia. Os resultados indicaram correlações significativas entre a relação professor-aluno e o engajamento escolar nos três momentos, sendo que o apoio por professores estava positivamente associado ao engajamento escolar (primeiro semestre da pré-escola [$r = 0,33$]; segundo semestre da pré-escola [$r = 0,44$]; primeiro semestre do primeiro ano [$r = 0,41$]; $p < 0,001$), enquanto que o conflito com professores estava negativamente associado ao engajamento escolar (primeiro semestre da pré-escola [$r = -0,41$]; segundo

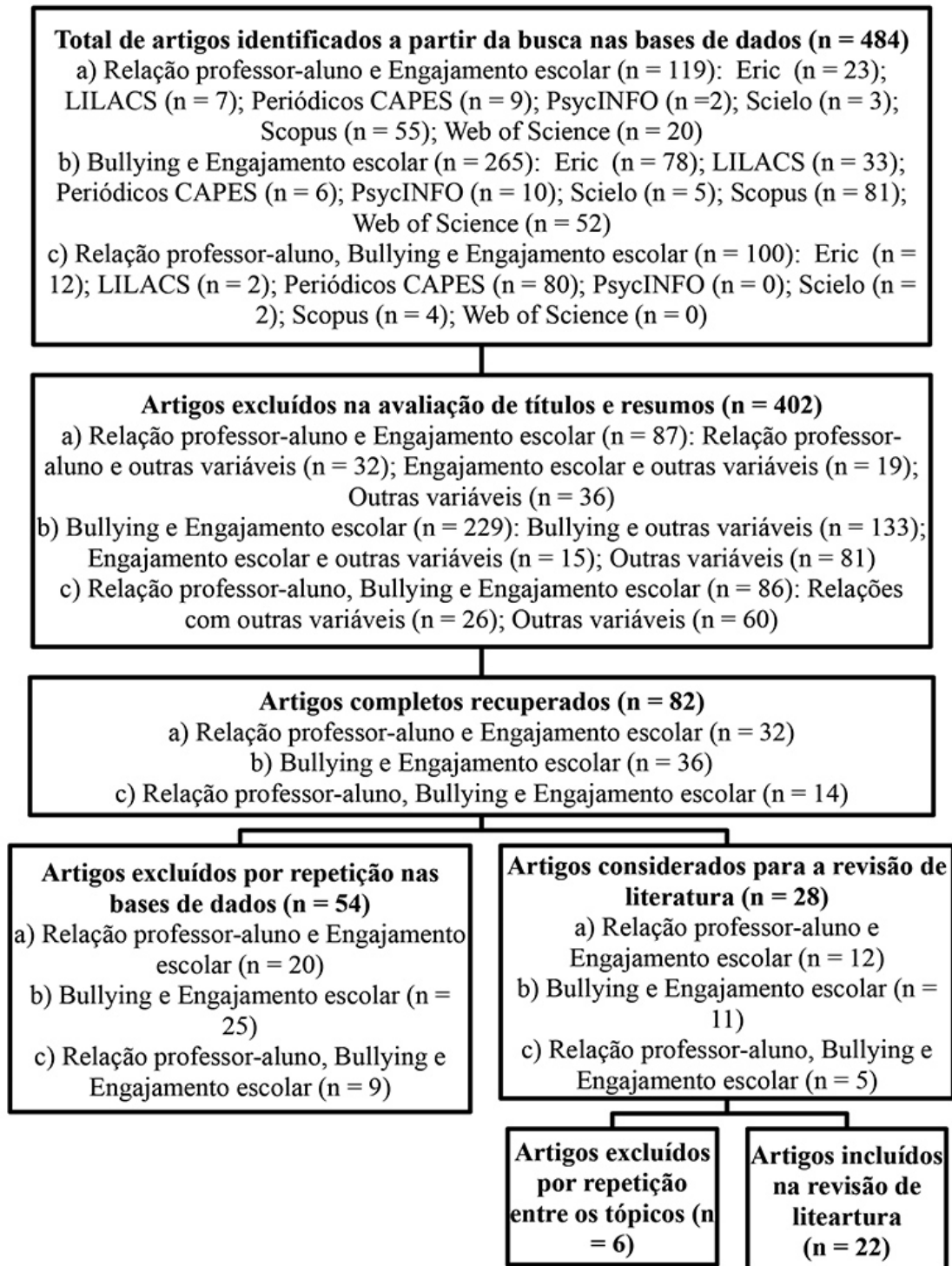


Figura 1. Diagrama do procedimento de seleção de artigos nas bases de dados

semestre da pré-escola [$r = -0,57$]; primeiro semestre do primeiro ano [$r = -0,53$]; $p < 0,001$).

Adicionalmente, Portilla et al. (2014) identificaram que o apoio de professores no primeiro semestre da pré-escola estava positivamente associado ao engajamento escolar no segundo semestre da pré-escola ($r = 0,28$; $p < 0,001$) e no primeiro semestre do primeiro ano ($r = 0,15$; $p < 0,05$),

enquanto que o conflito com professores no primeiro semestre da pré-escola estava negativamente associado aos mesmos períodos ($r = -0,43$ e $r = -0,28$, respectivamente; $p < 0,001$). Ainda, o apoio por professores no segundo semestre da pré-escola estava positivamente associado ao engajamento escolar do primeiro semestre do primeiro ano ($r = 0,17$; $p < 0,01$), enquanto que o conflito com professores

estava negativamente associado ao engajamento escolar para o mesmo período ($r = -0,27$; $p < 0,001$).

Além disso, a análise de trajetórias realizada por Portilla et al. (2014) indicou que o apoio por professores teve efeito positivo no engajamento escolar (primeiro semestre da pré-escola [$\beta = 0,32$]; segundo semestre da pré-escola [$\beta = 0,42$]; primeiro semestre do primeiro ano [$\beta = 0,38$]; $p < 0,001$), enquanto que o conflito com professores teve efeito negativo no engajamento escolar nos três momentos (primeiro semestre da pré-escola [$\beta = -0,40$]; segundo semestre da pré-escola [$\beta = -0,42$]; primeiro semestre do primeiro ano [$\beta = -0,47$]; $p < 0,001$). Por fim, o conflito com professores no primeiro semestre da pré-escola estava associado a uma diminuição no engajamento escolar no segundo semestre da pré-escola ($\beta = -0,14$; $p < 0,05$).

Martin e Collie (2019) realizaram um estudo para investigar se o balanceamento entre relações professor-aluno positivas e negativas poderia afetar o engajamento escolar dos alunos. Para isso, 2.079 alunos de 18 escolas da Austrália participaram do estudo em três fases durante os anos de 2014 e 2015. Os resultados obtidos pelos autores indicaram que quando os alunos possuíam uma quantidade maior de relações positivas do que relações negativas com diferentes professores, tal balanceamento contribuía para um maior nível de engajamento escolar; enquanto que possuir uma quantidade maior de relações negativas do que relações positivas com diferentes professores prejudicava o nível de engajamento dos alunos. Além disso, os dados encontrados por Martin e Collie (2019) indicaram que quanto mais relações positivas os alunos apresentavam com diferentes professores, maior era o engajamento escolar; porém, independentemente do número de relações professor-aluno negativas, o prejuízo no engajamento escolar dos alunos se mantinha.

Em uma revisão de literatura realizada a partir da busca em sete bases de dados online, Quin (2017) examinou as associações entre relação professor-aluno e engajamento escolar. Dos 46 artigos analisados pelo autor, a maioria indicou associações no sentido esperado, ou seja, uma relação positiva entre as duas variáveis estudadas. Nesse sentido, uma relação professor-aluno positiva estaria associada a um maior engajamento escolar, enquanto uma relação professor-aluno negativa estaria associada a um menor engajamento escolar. Além disso, 30% dos estudos revistos pelo autor coletaram dados longitudinais que indicaram que relações professor-aluno positivas precedem melhores níveis de engajamento escolar.

Desse modo, aponta-se que uma boa relação professor-aluno contribui para o engajamento escolar, sendo que crianças que possuem uma relação positiva com professores tendem a ser mais engajadas na escola, enquanto que crianças que possuem uma relação negativa com professores podem ter seu engajamento escolar prejudicado (Archambault et al., 2013; Conner & Pope, 2013; Juvonen, 2007; Portilla et al., 2014; Roorda et al., 2011; Tsai & Cheney, 2012; Xerri

et al., 2018). Isso pode ser explicado pelo fato de que uma relação professor-aluno positiva promoveria sentimentos de segurança e confiança necessários para que os alunos explorem ativamente o ambiente social e acadêmico e, ainda, possibilitariam o envolvimento em atividades escolares, enquanto que uma relação professor-aluno negativa refletiria em falta de segurança e interferiria na tentativa dos alunos em atingir demandas escolares (Archambault et al., 2013; Herald-Brown et al., 2007; Hughes, 2011; Hughes et al., 2008; Roorda et al., 2011).

Nesse contexto, alunos que percebem uma relação positiva com professores têm maior probabilidade de internalizar conhecimentos e valores, estimulando a aprendizagem e aumentando as expectativas em relação à escola (Archambault et al., 2013; Juvonen, 2007; Lee, 2012; Portilla et al., 2014; Roorda et al., 2011). Adicionalmente, estes alunos tendem a apresentar maior senso de pertencimento e a gostar mais da escola, promovendo conformidade e seguimento de regras (Hughes, 2011; Hughes et al., 2008; Lee, 2012). Ainda, os alunos tendem a ser mais motivados e esforçados em atividades escolares, perseverar diante de dificuldades e ser mais confiantes em suas habilidades (Lee, 2012; Portilla et al., 2014; Wu et al., 2010). Além disso, Xerri et al. (2018) sugerem que relações professor-aluno positivas favorecem maior investimento por parte dos professores em seus alunos e diversificação na utilização de estratégias para envolver mais os alunos no processo de aprendizagem, podendo resultar em maior engajamento nas atividades escolares.

Em contrapartida, alunos que percebem uma relação negativa com seus professores tendem a ser menos confiantes academicamente, menos motivados e esforçados, menos participativos em atividades e desistir frente a dificuldades ou fracassos (Portilla et al., 2014; Wu et al., 2010). Além disso, estes alunos podem ter o senso de pertencimento à escola prejudicado, ter maior probabilidade de evitar a escola e apresentar problemas de comportamentos (Hughes, 2011; Portilla et al., 2014; Tsai & Cheney, 2012).

Alguns pesquisadores, ainda, investigaram a influência da relação professor-aluno em componentes específicos do engajamento escolar (De Laet et al., 2015; De Laet et al., 2016a; De Laet et al., 2016b; Hughes, 2011; Hughes et al., 2008; Lee, 2012; Wu et al., 2010). Nesse contexto, Hughes (2011) investigou os efeitos longitudinais da percepção da qualidade da relação professor-aluno no ajustamento acadêmico dos alunos, englobando engajamento comportamental e senso de pertencimento. Para isso, foram utilizados dados de 714 alunos e seus respectivos professores, coletados ao longo de quatro anos, em três escolas do Texas.

Os resultados de Hughes (2011) apontaram que o apoio de professores estava positivamente correlacionado ao engajamento comportamental, somente na percepção dos professores ($r = 0,40$; $p < 0,01$) e ao senso de pertencimento, somente na percepção dos alunos ($r = 0,31$; $p < 0,01$). Por

outro lado, o conflito com professores estava negativamente correlacionado ao engajamento comportamental na percepção de professores ($r = -0,42$) e na percepção dos alunos ($r = -0,26$; $p < 0,01$) e ao senso de pertencimento na percepção de professores ($r = -0,09$; $p < 0,05$) e na percepção dos alunos ($r = -0,12$; $p < 0,01$).

Além disso, a análise de regressão realizada no estudo de Hughes (2011) indicou que a relação professor-aluno possuiu efeitos significativos no engajamento comportamental, somente na percepção de professores, sendo que o apoio teve impacto positivo ($\beta = 0,14$; $p < 0,01$), enquanto que o conflito teve impacto negativo ($\beta = -0,14$; $p < 0,01$). Ainda, a relação professor-aluno possuiu efeitos significativos no senso de pertencimento, somente na percepção dos alunos, sendo que o apoio teve impacto positivo ($\beta = 0,19$; $p < 0,001$), enquanto que o conflito teve impacto negativo ($\beta = -0,18$; $p < 0,001$).

No mesmo sentido, um dos objetivos do estudo de Lee (2012) foi investigar a associação entre a relação professor-aluno e o engajamento escolar, considerando seus componentes comportamentais e emocionais. Para isso foram utilizados dados dos americanos que participaram do “*Program for International Student Assessment*” no ano 2000, englobando 3.748 alunos de 15 anos de 147 escolas dos Estados Unidos. Os resultados apontaram que a relação professor-aluno teve um efeito preditivo no engajamento comportamental ($\beta = 0,33$; $p < 0,001$) e no engajamento emocional ($\beta = 0,29$; $p < 0,001$).

Diante disso, aponta-se que aspectos positivos da relação professor-aluno contribuem para maior engajamento comportamental, enquanto que aspectos negativos da relação professor-aluno prejudicam o engajamento comportamental, principalmente na participação em atividades escolares, persistência diante de dificuldades e seguimento de regras da escola (De Laet et al., 2015; Hughes, 2011; Hughes et al., 2008; Lee, 2012; Wu et al., 2010). Adicionalmente, a relação professor-aluno positiva também contribui para fatores do engajamento emocional, principalmente no senso de pertencimento e comprometimento com a escola (Hughes, 2011; Lee, 2012). Aqui, ressalta-se que o engajamento emocional é considerado como um componente afetivo do engajamento escolar, sendo facilmente influenciado por relações interpessoais (Lee, 2012).

Envolvimento em bullying e Engajamento escolar

A relação entre o envolvimento em bullying e o engajamento escolar tem recebido menos atenção quando comparada à relação professor-aluno. Porém, é importante estudar o papel dos pares no engajamento escolar, pelo fato de os alunos passarem a maior parte de seu tempo interagindo com colegas, diminuindo a interação predominante com adultos. Assim, os pares se tornam mais prováveis de influenciar comportamentos, atitudes e

habilidades, principalmente quando relacionados à escola (Herald-Brown et al., 2007; Li et al., 2011).

Nesse sentido, foram encontrados 14 estudos que investigaram associações entre envolvimento em bullying e engajamento escolar, sendo que destes 12 eram empíricos (Buda & Szirmai, 2010; Cho & Choi, 2017; De Laet et al., 2015; Dorio et al., 2018; Iyer et al., 2010; Li et al., 2011; Mehta et al., 2013; Nakamoto & Schwartz, 2011; Perdue et al., 2009; Ripski & Gregory, 2009; Totura et al., 2014; Wang & Eccles, 2012) e dois teóricos ou de revisão de literatura (Herald-Brown et al., 2007; Juvonen, 2007). Estes estudos apontaram evidências de que o envolvimento em bullying está correlacionado negativamente com o engajamento escolar dos alunos.

Diante disso, por exemplo, Buda e Szirmai (2010) apresentaram dados acerca de experiências e atitudes relacionadas ao bullying, incluindo afetividade com a escola (p. ex.: gostar da escola, seguir de regras) e clima de estudo (p. ex.: interesse nos estudos). Para isso, participaram 1.006 crianças de quinto a sétimo ano, com idade entre 11 e 13 anos, de 23 escolas da Hungria. Parte dos resultados indicou que houve uma diferença significativa entre os alunos, conforme o tipo de envolvimento em bullying, quanto à afetividade com a escola (autores [$M = 5,61$]; vítimas [$M = 5,53$]; vítimas-autores [$M = 5,78$]; não envolvidos [$M = 6,28$]; $p < 0,001$) e ao clima de estudo (autores [$M = 6,71$]; vítimas [$M = 7,11$]; vítimas-autores [$M = 6,64$]; não envolvidos [$M = 7,40$]; $p < 0,001$). Assim, vítimas de bullying apresentaram menor relação afetiva com a escola, gostando menos de estar nesse ambiente; autores tenderam a apresentar baixa relação afetiva e pouco clima de estudo, tendo dificuldades de seguir regras e menor interesse nos conteúdos ensinados; vítimas-autores apresentaram menor clima de estudo, mostrando menos interesse em estudar; enquanto que alunos não envolvidos em bullying possuíram melhor nível de conexão com a escola e interesse em estudar.

Adicionalmente, Mehta et al. (2013) investigaram se a percepção de bullying estaria associada a menores níveis de engajamento escolar. Para isso, participaram do estudo 7.058 alunos, entre 13 e 17 anos, de 298 escolas dos Estados Unidos. Os resultados indicaram que a percepção de bullying pelos alunos estava negativamente correlacionada ao comprometimento ($r = -0,27$; $p < 0,001$) e ao envolvimento ($r = -0,18$; $p < 0,001$) com a escola. Além disso, a percepção de bullying teve um efeito negativo tanto no comprometimento ($\beta = -0,18$; $p < 0,01$) quanto no envolvimento ($\beta = -0,06$; $p < 0,05$) com a escola.

Cho e Choi (2017) investigaram associações entre vitimização por pares e ajustamento psicossocial e escolar, incluindo o engajamento escolar, utilizando dados longitudinais de dois anos obtidos com 5.059 alunos coreanos. Os dados de correlação indicaram associações entre bullying verbal, físico e relacional e engajamento escolar ($r = -0,109$, $r = -0,073$ e $r = -0,093$, respectivamente). Adicionalmente, as análises de efeitos entre as variáveis indicaram que

maiores frequências de vitimização por bullying refletiram em menores níveis de engajamento escolar ($\beta = -0,142$; $p < 0,001$). Além disso, a magnitude do efeito do bullying no engajamento escolar variou conforme os tipos de agressão, sendo que foi maior para bullying físico ($\beta = -0,301$; $p < 0,001$), seguido de bullying relacional ($\beta = -0,242$; $p < 0,01$) e, por fim, bullying verbal ($\beta = -0,124$; $p < 0,05$).

Assim, de maneira geral, aponta-se que o bullying está negativamente correlacionado ao engajamento escolar, sendo que alunos que percebem ou se envolvem em situações de bullying apresentam menor engajamento escolar (Cho & Choi, 2017; Dorio et al., 2018; Iyer et al., 2010; Mehta et al., 2013; Perdue et al., 2009). Por outro lado, um bom relacionamento com pares está positivamente associado ao engajamento escolar, portanto, alunos que percebem aceitação e apoio por parte dos colegas tendem a apresentar maior engajamento escolar (Perdue et al., 2009).

Tais achados podem ser explicados pelo fato de que os pares fornecem importantes oportunidades, recursos de aprendizagem e suporte emocional durante atividades acadêmicas, atendendo às necessidades de relacionamento e inclusão dos jovens; em contrapartida, a rejeição e/ou vitimização tendem a levar à exclusão de atividades, ao desenvolvimento de autoconceitos acadêmicos negativos e ao desengajamento escolar (De Laet et al., 2015; Iyer et al., 2010). Além disso, Ripski e Gregory (2009) sugerem que a experiência dos alunos vivenciarem agressões entre pares pode fazer com que eles percam confiança na escola e nos seus funcionários, uma vez que estes falharam em protegê-los, e, conseqüentemente, deixam de se identificar com a escola e investir nas atividades acadêmicas.

Um único estudo não encontrou correlação significativa entre vitimização por bullying e engajamento escolar (Totura et al., 2014). Este investigou associações entre vitimização por bullying, estresse psicológico e engajamento do aluno, com a participação de 469 alunos de 6º a 8º ano de 11 escolas americanas. Os resultados indicaram que a vitimização não estava significativamente associada ao engajamento escolar ($r = -0,06$), porém estava significativamente associada ao estresse psicológico ($r = 0,41$; $p < 0,01$) que, por sua vez, estava negativa e significativamente associado ao engajamento escolar ($r = -0,27$; $p < 0,01$).

Ainda, o modelo proposto no estudo de Totura et al. (2014) reforçou estes achados, uma vez que os autores não encontraram um efeito direto da vitimização no engajamento escolar, mas encontraram um efeito indireto, mediado pelo estresse psicológico. Assim, a vitimização teve um efeito direto no estresse psicológico ($\beta = 0,57$; $p < 0,05$) e este teve um efeito direto no engajamento escolar ($\beta = -0,28$; $p < 0,05$). Desse modo, a vitimização é vista como um evento estressor que pode gerar ansiedade e depressão, que, por sua vez, levariam a menor engajamento escolar.

De modo interessante, outro estudo encontrou um resultado contraditório, no qual praticar agressões indiretas estava associado positivamente ao engajamento escolar

(Perdue et al., 2009). Tal estudo explorou as influências que a relação com pares no terceiro ano poderiam ter no engajamento escolar no quinto ano, com a participação de 1.364 alunos americanos. Os resultados indicaram que o engajamento escolar estava positivamente associado a uma boa relação com pares (amizade $r = 0,21$ e apoio $r = 0,29$; $p < 0,01$) e negativamente associado à agressão direta ($r = -0,22$; $p < 0,01$).

Adicionalmente, na análise de regressão realizada por Perdue et al. (2009) identificou-se que amizade ($\beta = 0,07$; $p = 0,04$), apoio dos pares ($\beta = 0,18$; $p < 0,001$) e agressão indireta ($\beta = 0,07$; $p = 0,04$) predisseram positivamente engajamento escolar em alunos, enquanto que agressão direta o predisse negativamente ($\beta = -0,14$; $p < 0,001$). A hipótese levantada pelos autores foi de que a agressão indireta geralmente ocorre por alunos com maior status social, que costumam apresentar bom ajustamento acadêmico, incluindo bons níveis de engajamento escolar. Porém, este tipo de agressão, considerada mais sutil, não deve ser negligenciado, uma vez que as vítimas tendem a apresentar menor engajamento escolar, maior probabilidade de evitação à escola e menor desempenho acadêmico.

Diante disso, a vitimização por bullying pode gerar sentimentos de medo e insegurança nos alunos, fazendo com que haja o desenvolvimento de atitudes negativas em relação à escola, baixa motivação para estudar e pouca participação em atividades escolares (Iyer et al., 2010; Mehta et al., 2013). Além disso, a vitimização pode gerar conseqüências psicológicas e emocionais negativas que podem fazer com que os alunos constantemente tentem se proteger das vitimizações e evitem os pares agressores, ao mesmo tempo em que se distraem e não se concentram, dificultando os processos cognitivos, o que poderia prejudicar a adaptação e o envolvimento em demandas escolares, influenciando negativamente o engajamento escolar (Iyer et al., 2010; Nakamoto & Schwartz, 2011; Totura et al., 2014).

Ainda, alguns estudos investigaram o impacto do bullying nos componentes específicos do engajamento escolar. Nesse sentido, por exemplo, Li et al. (2011) investigaram as diferentes relações com pares (apoio, bullying e pares problemáticos) no engajamento emocional e comportamental. Para isso, 1.676 alunos participaram de um estudo longitudinal, com coletas em três momentos: sexto, sétimo e oitavo anos escolares. Os resultados da análise de regressão indicaram que o apoio de pares predisse positiva e significativamente o engajamento comportamental e emocional ($\beta = 0,07$ e $\beta = 0,23$, respectivamente; $p < 0,01$), enquanto que ter amigos problemáticos e ser autor de bullying predisse negativa e significativamente o engajamento comportamental ($\beta = -0,24$; $p < 0,01$; e $\beta = -0,16$; $p < 0,05$, respectivamente) e emocional ($\beta = -0,22$; $p < 0,01$; e $\beta = -0,20$; $p < 0,05$, respectivamente). Ainda, ser vítima ou vítima-autor de bullying predisse negativa e significativamente o engajamento emocional ($\beta = -0,09$ e $\beta = -0,16$, respectivamente; $p < 0,05$).

Assim, indica-se que alunos envolvidos em bullying apresentam menores níveis de engajamento escolar emocional do que alunos sem envolvimento (Li et al., 2011). Além disso, autoria de bullying pode predizer menor engajamento comportamental (De Laet et al., 2015; Li et al., 2011). Por outro lado, quando os alunos percebem a relação com seus pares como positiva tendem a apresentar maiores níveis de engajamento comportamental e emocional (Li et al., 2011). Um aspecto a ser destacado em relação ao engajamento comportamental diz respeito à diferença encontrada de acordo com o tipo de relacionamento que os alunos têm com os pares. Assim, se os pares são considerados pró-sociais, o engajamento comportamental tende a ser maior, enquanto que se os pares se apresentam como antissociais ou desviantes, o engajamento comportamental tende a ser menor (Herald-Brown et al., 2007; Juvonen, 2007; Li et al., 2011; Wang & Eccles, 2012).

Desse modo, não somente a presença ou ausência de relação com pares é importante, mas também o tipo de relação, sendo que dependendo deste os pares podem ter impacto positivo ou negativo no engajamento escolar (Juvonen, 2007; Li et al., 2011). Assim, novamente, é apontada a relevância de se considerar a influência dos pares no ambiente escolar, uma vez que, para o aluno, pode ser mais importante emitir comportamentos que o façam ser aceito pelo grupo do que seguir regras da escola (Wang & Eccles, 2012).

Relação professor-aluno, Envolvimento em bullying e Engajamento escolar

Os resultados são escassos ao se combinar os efeitos da relação professor-aluno e do envolvimento em bullying para explicar o engajamento escolar, porque estas variáveis costumam ser investigadas isoladamente, uma vez que pesquisadores não têm encontrado interações entre estas fontes de relações sociais, sendo que cada uma delas possuiria um papel independente no engajamento escolar, como apontado por De Laet et al. (2015) e Wang e Eccles (2012). Uma explicação para isso é que as relações com professores e as relações com pares contribuem de maneira única e aditiva para o engajamento escolar, tendo efeitos cumulativos ao invés de compensatórios, de modo que uma das relações ser positiva não compensaria o fato de a outra relação ser negativa ou que a melhoria em uma das relações não geraria automaticamente melhoria na outra (De Laet et al., 2015; Wang & Eccles, 2012).

Assim, cinco estudos foram encontrados investigando empiricamente a influência concomitante da relação professor-aluno e do bullying no engajamento escolar (Engels et al., 2016; Huang et al., 2018; Valle et al., 2015; Valle et al., 2018; Weyns et al., 2018). Destes estudos, dois apontaram evidências de que a qualidade da relação professor-aluno pode moderar os efeitos do envolvimento em bullying no engajamento escolar, enquanto três estudos

não encontraram interações entre as primeiras variáveis para explicar a última (Engels et al., 2016; Huang et al., 2018; Weyns et al., 2018).

Valle et al. (2018) investigaram a influência simultânea do bullying e da relação professor-aluno no engajamento escolar de 426 alunos de sexto a nono ano de quatro escolas públicas brasileiras. As análises de correlação realizadas pelos autores indicaram que houve uma correlação negativa entre vitimização por bullying tanto com relação professor-aluno quanto com engajamento escolar ($r = -0,26$ e $r = -0,26$, respectivamente; $p < 0,01$), uma correlação negativa entre autoria de bullying tanto com relação professor-aluno quanto com engajamento escolar ($r = -0,30$ e $r = -0,39$, respectivamente; $p < 0,01$), e uma correlação positiva entre relação professor-aluno e engajamento escolar ($r = 0,49$; $p < 0,01$).

Adicionalmente, Valle et al. (2018) propuseram um modelo explicativo envolvendo tais variáveis, de maneira a explicar o engajamento escolar a partir das associações entre vitimização, autoria e relação professor-aluno. O modelo proposto explicou 32% da variância total do engajamento escolar, sendo que a autoria de bullying teve um impacto negativo direto na relação professor-aluno ($\beta = -0,25$) e no engajamento escolar ($\beta = -0,24$), a vitimização teve um impacto negativo direto na relação professor-aluno ($\beta = -0,13$) e a relação professor-aluno teve um impacto positivo direto no engajamento escolar ($\beta = 0,42$). Além disso, a autoria e a vitimização por bullying tiveram um impacto negativo indireto no engajamento escolar, mediado pela relação professor-aluno ($\beta = -0,11$ e $\beta = -0,05$, respectivamente).

Huang et al. (2018), por sua vez, investigaram o papel moderador da relação professor-aluno nos efeitos do bullying em diversas variáveis psicossociais, incluindo o engajamento comportamental escolar. Para isso foi realizado um estudo longitudinal de nove meses com 691 alunos e 86 professores de seis escolas americanas. A partir das análises realizadas com as variáveis de interesse, foi identificado que a autoria de bullying refletiu em menores níveis de engajamento comportamental ($d = -0,33$; $p < 0,01$) e que a relação professor-aluno possuiu um efeito positivo no engajamento comportamental ($\beta = 0,27$; $p < 0,001$). Contudo, não foram encontrados efeitos moderados da relação com professores nos efeitos do bullying no engajamento escolar. Tal achado vai na direção oposta ao que era esperado pelos autores, que seria uma relação positiva com professores reduzir as consequências negativas do bullying no engajamento dos alunos.

Portanto, há indícios de que a relação professor-aluno e o bullying poderiam influenciar concomitantemente o engajamento escolar. Nesse sentido, apesar de o envolvimento em bullying poder gerar efeitos negativos diretos no engajamento dos alunos, uma relação professor-aluno positiva poderia minimizar tais efeitos, uma vez que esta possui efeito positivo direto no engajamento escolar.

Por outro lado, caso a relação professor-aluno seja negativa, esta poderia maximizar os efeitos negativos do bullying no engajamento escolar dos alunos (Valle et al., 2015; Valle et al., 2018).

Contudo, como citado anteriormente, alguns estudos optam por estudar tais variáveis separadamente (p. ex.: De Laet et al., 2015; Wang & Eccles, 2012), enquanto outros (p. ex.: Engels et al., 2016; Huang et al., 2018; Weyns et

al., 2018) não encontraram esta influência concomitante da relação professor-aluno e do bullying no engajamento escolar, indicando que ainda é incerto como estas variáveis interagem, uma vez que também há indícios de que as relações dos alunos com professores e pares poderiam contribuir independentemente para o engajamento dos alunos. Assim, aponta-se uma necessidade de realizar mais estudos para avançar no conhecimento sobre a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da importância da escola para o desenvolvimento pleno dos alunos, sendo o engajamento escolar aspecto essencial para a experiência escolar dos mesmos, torna-se relevante o conhecimento dos fatores que podem interferir ou contribuir para o engajamento escolar dos alunos. Uma vez que há evidências de que a relação professor-aluno e o envolvimento em bullying podem influenciar o engajamento escolar dos alunos, seja em sua multidimensionalidade ou em cada componente isoladamente, é importante que as escolas incentivem relações positivas de alunos com pares e professores, visando também a diminuição da ocorrência de violência na escola, a fim de que esta mudança no contexto reflita em uma mudança nos indivíduos e, assim, haja um aumento no engajamento escolar.

Contudo, apesar de haver evidências de que relações sociais podem influenciar o engajamento escolar, os estudos sobre a temática são poucos, principalmente em contexto nacional. Adicionalmente, parece haver inconsistências nos achados, indicando a necessidade de mais estudos que investiguem a influência da relação professor-aluno e do envolvimento em bullying no engajamento escolar, tanto de maneira isolada quanto concomitante. Parte da dificuldade em estudar o engajamento escolar ocorre porque há uma inconsistência na própria definição deste constructo e quais componentes o compõem, ocasionando dificuldades para integrar os resultados dos estudos (Hughes et al., 2008; Li et al., 2011; Perdue et al., 2009).

Além disso, muitos estudos combinam seus componentes, avaliando o engajamento escolar de modo geral, ou apenas avaliam um de seus componentes, de modo que não há como compreender como cada componente do engajamento escolar é influenciado por fatores contextuais (Hughes et al., 2008; Li et al., 2011). Aqui, ressalta-se que não foram encontrados estudos que investigassem a influência de professores e/ou pares no componente cognitivo do engajamento escolar, sendo que é dada maior ênfase para os componentes emocional e comportamental, indicando uma limitação das pesquisas realizadas.

Apesar de as pesquisas analisadas indicarem a influência das relações com pares ou professores no engajamento escolar, os resultados ainda são modestos, indicando a necessidade de estudos adicionais. Contudo, a despeito das limitações, os achados do presente estudo são relevantes

na medida em apontam os principais dados da literatura sobre a temática, podendo contribuir para pesquisas futuras por indicar lacunas do conhecimento sobre o assunto envolvendo relação professor-aluno, envolvimento em bullying e engajamento escolar. Estas contribuições são particularmente importantes para o contexto brasileiro, uma vez que há uma escassez de estudos na área e pode incentivar pesquisadores a investigarem a temática e desenvolverem estratégias para melhorar a relação professor-aluno, diminuir o envolvimento em bullying e, conseqüentemente, aumentar o engajamento escolar.

Além disso, seria interessante incluir outras variáveis para a explicação do fenômeno, principalmente relacionadas ao contexto escolar, como recursos da escola, características das tarefas e presença de regras justas e claras, a fim de compreender como tornar a escola um ambiente mais propício para os alunos atingirem seus potenciais. Adicionalmente, variáveis externas ao contexto da escola poderiam ser também investigadas, como habilidades sociais, qualidade da relação com pais e coesão familiar. Este aspecto é reforçado pelo fato de que se tem apontado que três contextos, além de fatores individuais, devem ser analisados no estudo do engajamento escolar: a família, a escola e os pares (Perdue et al., 2009).

Por fim, a literatura indica medidas que podem ser tomadas com o objetivo de aumentar o engajamento escolar: a fim de encorajar o engajamento cognitivo, deve-se ressaltar o significado do conteúdo acadêmico e o valor dos aprendizados; para promover engajamento emocional, os professores devem tentar conhecer os alunos, demonstrar preocupação com o seu bem-estar e oferecer ajuda necessária; e com o objetivo de fomentar o engajamento comportamental, os alunos precisam de oportunidade e liberdade para participar de discussões em sala de aula, além de atividades extracurriculares (Conner & Pope, 2013).

Além disso, deve-se encorajar a relação positiva entre alunos por meio de realizações de atividades cooperativas, de modo que haja socialização em sala de aula, e por meio da alteração da cultura social dentro da escola, incentivando a aceitação e apoio, dado que muitas vezes os alunos percebem seus pares como hostis e agressivos (Juvonen, 2007). Adicionalmente, uma vez que a relação negativa com pares e o bullying podem prejudicar o engajamento escolar, seria interessante a aplicação de programas de

intervenção na instituição educacional para diminuir a violência entre os alunos e, ao mesmo tempo, melhorar o clima escolar e a interação social entre os jovens, de modo

a aumentar o engajamento escolar dos mesmos (De Laet et al., 2015; Juvonen, 2007; Nakamoto & Schwartz, 2011; Perdue et al., 2009).

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, P. P., Williams, L. C. A., & D’Affonseca, S. M. (2013). Efeitos tardios do bullying e Transtorno de Estresse Pós-Traumático: Uma revisão crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 91-98. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100011>
- *Archambault, I., Pagani, L. S., & Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.003>
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychological Review*, 23, 165-175.
- *Buda, M., & Szirmai, E. (2010). School bullying in the primary school: Report of a research in Hajdú-Bihar county (Hungary). *Journal of Social Research & Policy*, 1(1), 49-68.
- *Cho, R. M., & Choi, J. (2017). Social-psychological and educational outcomes associated with peer victimization among Korean adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 41(3), 329-340. <https://doi.org/10.1177/0165025416631832>
- *Conner, J. O., & Pope, D. C. (2013). Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it. *Journal of Youth Adolescence*, 42(9), 1426-1442. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9948-y>
- Dawkins J. (1995). Bullying in school: Doctor’s responsibilities. *BMJ: British Medical Journal*, 310, 274-275.
- *De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Van Leeuwen, K., Goossens, L., & Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children’s behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51(9), 1292-1306. <https://doi.org/10.1037/a0039478>
- *De Laet, S., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Van der Noortgate, W., Claes, S., Janssens, A., ... Verschueren, K. (2016a). Teacher-student relationships and adolescent behavioral engagement and rule-breaking behavior: The moderating role of dopaminergic genes. *Journal of School Psychology*, 56, 13-25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.02.002>
- *De Laet, S., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Van der Noortgate, W., Claes, S., Janssens, A., Goossens, L., & Verschueren, K. (2016b). Transactional links between teacher-student relationships and adolescent rule-breaking behavior and behavioral school engagement: Moderating role of a dopaminergic genetic profile score. *Journal of Youth Adolescence*, 45, 1226-1244. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0466-6>
- *Dorio, N. B., Fredrick, S. S., & Demaray, M. K. (2018). School engagement and the role of peer victimization, depressive symptoms, and rumination. *Journal of Early Adolescence*, 39(7), 962-992. <https://doi.org/10.1177/0272431618797007>
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40(12), 1649-1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>
- *Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van der Noortgate, W., Claes, S., Goossens, L., & Verschueren, K. (2016). Behavioral engagement, peer status, and teacher-student relationships in adolescence: A longitudinal study on reciprocal influences. *Journal of Youth Adolescence*, 45, 1192-1207. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0414-5>
- Fante, C. A. Z. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Verus.
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freire, A. N., & Aires, J. S. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do bullying. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 55-60. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100006>
- *Garcia-Reid, P., Peterson, C. H., & Reid, R. J. (2015). Parent and teacher support among Latino immigrant youth: Effects on school engagement and school trouble avoidance. *Education and Urban Society*, 47(3), 328-343. <https://doi.org/10.1177/0013124513495278>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, S. J. (2008). Teachers’ perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Harris, S., & Petrie, G. (2002). A study of bullying in the Middle School. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 86(633), 42-53. <https://doi.org/10.1177/019263650208663304>
- *Herald-Brown, S. L., Kochel, K. P., & Ladd, G. W. (2007). Social influences on children’s engagement in school. *Journal on Educational Psychology*, 1(3), 8-13.
- Hinduja, S., & Patchin J. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- *Huang, F. L., Lewis, C., Cohen, D. R., Prewett, S., & Herman, K. (2018). Bullying involvement, teacher-student relationships, and psychosocial outcomes. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 223-234. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000249>
- *Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and students perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *Elementary School Journal*, 112(1), 38-60. <https://doi.org/10.1086/660686>
- *Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- *Iyer, R. V., Kochenderfer-Ladd, B., Eisenberg, N., & Thompson, M. (2010). Peer victimization and effortful control: Relations to school engagement and academic achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 361-387. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0058>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>

- *Juvonen, J. (2007). Reforming Middle Schools: Focus on continuity, social connectedness and engagement. *Educational Psychologist*, 42(4), 197-208. <https://doi.org/10.1080/00461520701621046>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eight grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Lamas, K. C. A., Freitas, E. R., & Barbosa, A. J. G. (2013). Bullying e relação professor-aluno: Percepções de estudantes do Ensino Fundamental. *Psico*, 44(2), 263-272.
- Leão, L. G. R. (2010). O fenômeno bullying no ambiente escolar. *Revista FACEVV*, 4, 119-135.
- *Lee, J. (2012). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in High School students. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 20-32. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9857-5>
- *Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. <https://doi.org/10.1177/0165025411402578>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PloS Medicine*, 6(7), e1000100. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Lisboa, C. S. M., Braga, L. L., Sbicigo, J. S., & Binsfeld, A. (2009). Aprender com amigos, ensinar os amigos – Relações entre amizade e processos de aprendizagem. In J. C. S. Neto, & M. S. Andrade (Eds.), *Aprendizagem humana* (pp. 220-241). Expressão e Arte.
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>
- Maliki, A. E., Asagwara, C. G., & Ibu, J. E. (2009). Bullying problems among school children. *Journal of Human Ecology*, 25(3), 209-213.
- *Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861-876. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000317>
- *Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of School Health*, 83(1), 45-52. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x>
- *Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404. <https://doi.org/10.1177/0272431608322940>
- *Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2011). The association between peer victimization and functioning at school among urban Latino children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.003>
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Olweus D. (1993). *Bullying at school what we know and what we can do*. Blackwell.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). Bullies and victims: A challenge for schools. In J. R. Lutzker (Ed.), *Preventing violence: Research and evidence-based intervention strategies* (pp.147-165). American Psychological Association.
- Penrose, R. (2009). *Teacher-student relationship* [Dissertação de Mestrado não-publicada]. California State University, Sacramento.
- *Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097. <https://doi.org/10.1002/pits.20446>
- *Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradovic, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*, 85(5), 1915-1931. <https://doi.org/10.1111/cdev.12259>
- *Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Rech, R. R., Halpern, R., Tedesco, A., & Santos, D. F. (2013). Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. *Jornal de Pediatria*, 89(2), 164-170. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2013.03.006>
- *Ripski, M. B., & Gregory, A. (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *Journal of School Violence*, 8, 355-375. <https://doi.org/10.1080/15388220903132755>
- *Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Siqueira, D. C. T. (2003). Relação professor-aluno: Uma revisão crítica. *Revista Integração: Ensino Pesquisa Extensão*, 9(33), 97-101.
- *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 Adolescence*, 43(1), 40-52. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9918-4>
- *Tsai, S., & Cheney, D. (2012). The impact of the adult-child relationship on school adjustment for children at risk of serious behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 105-114. <https://doi.org/10.1177/1063426611418974>
- *Valle, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Sá, L. G. C., & Williams, L. C. A. (2015). Bullying, vitimização por funcionários e depressão: Relações com o engajamento emocional escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 463-473. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193872>
- *Valle, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Peixoto, E. M., & Williams, L. C. A. (2018). Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 411-420. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400008>
- Wang, M., & Eccles, J. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- *Wang, M., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690-705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>
- *Weyns, T., Colpin, H., De Laet, S., & Engels, M. (2018). Teacher support, peer acceptance, and engagement in the classroom: A three-wave longitudinal study in late childhood. *Journal of Youth Adolescence*, 47(6), 1139-1150. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0774-5>
- Williams, L. C. A., & Stelko-Pereira, A. C. (Orgs.). (2013a). *Violência Nota Zero: Como aprimorar as relações na escola*. EDUFSCar.
- Williams, L. C. A., & Stelko-Pereira, A. C. (2013b). Por fora bela viola: Pesquisa e intervenção sobre cyberbullying. In Abreu, C. N., Eisenstein, E., & Estefenon, S. G. B. (Orgs.), *Vivendo esse mundo digital: Impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais* (pp. 49-59). Artmed.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Results from PISA 2000. OECD (Organization for Economic Co-operation and Development).
- *Wu, J., Hughes, J. N., & Kwok, O. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48(5), 357-387. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.06.004>
- *Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher Education*, 75, 589-605. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9>

* Referências marcadas com asterisco indicam estudos incluídos na revisão de literatura.