

Relação professor-aluno e comportamentos agressivos: A perspetiva do aluno

Rafaela Beatriz Teixeira de Aguiar Maia

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Prof.^a Doutora Paula Emanuel Rocha Martins Vagos

Janeiro, 2019



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Do conhecimento à prática.

IMP.GE.73.1

Rafaela Beatriz Teixeira de Aguiar Maia

Relação professor-aluno e comportamentos agressivos: A perspetiva do aluno

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para
obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação da Prof.^a
Doutora Paula Emanuel Rocha Martins Vagos

Departamento de Psicologia e Educação

Julho, 2019



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Agradecimentos

Ao longo destes 5 anos imensas pessoas cruzaram o meu caminho, fazendo com que chegar aqui se tornasse mais fácil. Foi um percurso académico cheio de objetivos e obstáculos, mas é com uma enorme alegria que termino esta etapa, deixando-vos o meu agradecimento por tudo que fizeram por mim.

Aos professores da Universidade Portucalense, por toda a exigência, sinceridade e disponibilidade ao longo destes anos de formação contínua.

À Prof. Dr.^a Paula Vagos por toda a orientação, conhecimento, oportunidades e calma transmitidas ao longo destes meses de trabalho e dedicação.

Às equipas das escolas (docentes e não docentes) onde os dados foram recolhidos, o meu agradecimento pelo cuidado e disponibilidade no processo de recolha de dados.

Aos alunos das escolas onde os dados foram recolhidos, por terem participado neste estudo pelo tempo e atenção que despenderam no preenchimento do protocolo.

Aos meus pais, por me terem proporcionado a oportunidade de poder alcançar esta etapa pelo apoio, paciência e amor neste longo percurso (académico e pessoal).

Ao meu namorado, André Almeida, pelo companheirismo, amor, paciência, suporte, pelo permanente incentivo e preocupação com que sempre me acompanhou e por não me deixar desistir.

Às minhas amigas Diana Gonçalves, Inês Granja, Joana Pinto e Ana Lumini pela amizade, suporte, força e palavras certas num dos anos que mais ansiedade me trouxe.

Aos meus chefes, D. Laura e Sr. Óscar e às minhas colegas de trabalho, pelas trocas de horários, disponibilidade e força, desejo-vos o melhor.

A todas as outras pessoas que não mencionei aqui, pelas atitudes, palavras e comportamentos prossociais que, sem darem conta, me motivaram a fazer mais e melhor.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”

Arthur Schopenhauer.

Resumo

A relação professor-aluno desempenha um papel essencial no que toca ao sucesso académico e ao desenvolvimento de competências sociais, comportamentais e de autorregulação (Patrício, Barata, Calheiros & Graça, 2015), embora tal possa depender da qualidade com que é estabelecida. Contudo, a perspetiva do aluno sobre a avaliação deste relacionamento tenha sido negligenciada. O objetivo deste estudo foi analisar a perspetiva do aluno acerca da sua relação com os professores nas dimensões de proximidade e conflito e em que medida esta perspetiva influencia o tipo de comportamento social do aluno para com os seus pares. Os resultados obtidos neste estudo estão alinhados a estudos anteriores, que consideram que relações conflituosas entre o professor e o aluno se encontram associadas a uma maior prática de comportamentos de externalização (Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005) e que relações próximas entre professor-aluno estão associadas a comportamentos prossociais mais frequentes com os pares (Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, Cillessen & Brekelmans, 2016). O presente estudo vem demonstrar que a perspetiva do aluno, relativamente à sua relação com os professores, é um fator importante visto que a forma como este percebe a relação com os professores irá influenciar, positiva ou negativamente, o modo como o aluno se comporta para com os seus pares.

Palavras-Chave: Professor, Aluno, Relação, Comportamentos agressivos, Comportamentos prossociais

Abstract

The teacher-student relationship plays an essential role in academic achievement and in the development of social, behavioral and self-regulation skills (Patrício, Barata, Calheiros, & Graça, 2015), but this may depend on the quality with which this relationship is established. Nevertheless, the student's view of the evaluation of this relationship has been neglected. The aim of this study was to analyze the student's perspective about their relationship with teachers in the dimensions of proximity and conflict and to what extent this perspective influences the type of student's social behavior towards their peers. The results obtained in this study are aligned with previous studies, which consider that conflicting relationships between the teacher and the student are associated with a greater practice of externalizing behaviors (Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005) and that close relationships between teacher-student are associated with more frequent prosocial behaviors with peers (Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, Cillessen & Brekelmans, 2016). This study demonstrates that the student's perspective regarding their relationship with teachers is an important factor since the way the student perceives the relationship with teachers will positively or negatively influence the way the he/she behaves towards his/her peers.

Key-Words: Teacher, Student, Relationship, Agressive Behaviour, Prosocial

Behaviour

Índice

Introdução	8
Método	14
Participantes	14
Instrumentos	15
Escala de Relação Professor-Aluno – Versão Aluno	15
Escala de Conflito Entre Pares (ECEP)	18
Questionário de Experiências entre Pares (R-PEQ)	19
Procedimentos	20
Resultados	21
Análises de Correlação	22
Análises de Regressão	23
Referências Bibliográficas	32

Índice de Tabelas

Tabela 1. Processo de Adaptação dos Itens da Escala Relação Professor-Aluno.....	16
Tabela 2. Análise das Correlações através do Rho de Spearman.....	23
Tabela 3. Análise de Regressão Linear.....	24

Introdução

A educação é um dos pilares fundamentais de uma sociedade e compreende, assim, princípios e valores que contribuem para o desenvolvimento do aluno a nível académico e comportamental. O aluno é alvo, no contexto escolar, de várias interações psicossociais, nomeadamente com o professor (Baker, Grant & Morlock, 2008; Brait, Macedo, Silva, Silva & Souza, 2010), estabelecendo com ele uma relação com características específicas e muitas vezes estáveis, pelo menos ao longo de um ano letivo, que surge como basilar na construção das competências e identidade do aluno, bem como da sua noção de cidadania. A relação professor-aluno desempenha, também, um papel essencial no que toca ao sucesso académico e ao desenvolvimento de competências sociais, comportamentais e de autorregulação (Patrício, Barata, Calheiros & Graça, 2015), embora tal possa depender da qualidade com que é estabelecida esta relação. Assim, as características de tal relação dependem daquilo que o professor e o aluno trazem, para a relação nas interações que estabelecem no dia-a-dia (Hughes, 2012) (e.g., apoio e preocupação do professor para com os alunos, respeito dos alunos para com o professor; Pianta & Hamre, 2006).

A qualidade da relação professor-aluno tem sido conceptualizada com base em duas dimensões, conflito e proximidade, ambas com impacto nas trajetórias de comportamentos de internalização e externalização por parte dos alunos (Hughes, 2012). A dimensão do conflito refere o desacordo entre o professor e o aluno, ou seja, diz respeito a um processo de relacionamento problemático entre o professor e o aluno, que tem tendência para se exacerbar ao longo do tempo; por outras palavras, relações conflituosas entre os alunos e os professores apresentam características que têm tendência para escalar com o tempo. A dimensão proximidade alude ao afeto positivo e comunicação entre o professor e o aluno, isto é, quanto maior for a comunicação e o

afeto positivo, maior é a relação de proximidade entre o professor e o aluno (Tsigilis, Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2017). Se a qualidade desta relação tem impacto nos comportamentos dos alunos, o papel do professor não se pode, atualmente, cingir-se à transmissão de conhecimento, mas deve passar também pela construção de uma relação empática com o aluno, levando à autorrealização deste último (Brait et al., 2010). Uma relação desta natureza encontra-se associada a diversos fatores de sucesso académico do aluno como por exemplo, a motivação, o envolvimento na escola, a diminuição de problemas de comportamento, o desenvolvimento de relações positivas e de competências socio-emocionais (Gomes, 2012), ou o estabelecimento de relações entre pares positivas e melhores níveis de competência social percebida pelos próprios alunos (Hughes, 2012).

Alunos que percebem os professores como sendo mais empáticos apresentam comportamentos mais favoráveis e, consideram que os professores apresentam uma percepção destes como positiva, o que por sua vez sustenta os seus comportamentos desejáveis (i.e., bom comportamento em sala de aula, cooperação, assertividade;) (Martinelli, Schiavoni & Bartholomeu, 2009). Sendo assim, a empatia (compreensão, preocupação com o outro) surge, como o maior motivador comportamento prossocial (Fernades & Monteiro, 2016), que se caracteriza por ser socialmente positivo e ter como função a promoção do bem-estar do outro através de atos de empatia, ajuda, partilha e conforto em diversos contextos, tendo um papel importante do desenvolvimento de relações sociais positivas (Figueira, 2017).

Similarmente, os professores avaliam as relações com alunos que pratiquem comportamentos mais desejáveis (i.e., bom comportamento em sala de aula, alunos cooperativos, assertivos) como sendo relações de maior proximidade (Martinelli et al., 2009). Relações de maior proximidade entre os professores e os alunos estão associadas

a um desenvolvimento escolar positivo, manifesto em maior motivação, interesse e satisfação escolar, expectativas mais positivas em relação ao sucesso acadêmico e uma perspectiva mais favorável da própria autoeficácia (Baker et al., 2008). Além disso, comportamentos de externalização menos frequentes estão associados a relações de maior proximidade entre o professor e o aluno, nomeadamente por altura da transição escolar do jardim de infância para o 1º ciclo (Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005). Os professores relatam, também, estabelecerem relações de maior proximidade com alunas (i.e., sexo feminino; Ferreira & Andrade, 2017).

Pelo contrário, os professores avaliam as relações com os alunos que consideram mais rebeldes (i.e., que exibem mau comportamento em sala de aula, alunos poucos amigos) como sendo conflituosas (Martinelli, Schiavoni & Bartholomeu, 2009) e consideram estabelecer relações mais conflituosas com alunos (i.e., sexo masculino; Ferreira & Andrade, 2017). Quando as relações, entre professor-aluno, são conflituosas, discordantes ou imprevisíveis, surgem relacionadas com atitudes negativas e absentismo escolar (Patrício et al., 2015), bem como se associam e predizem comportamentos de externalização mais frequentes (Silver et al., 2005). Assim, podemos referir que quando não se proporciona uma relação interpessoal professor-aluno baseada em confiança e suporte, preocupação, estimulação da autodeterminação, entre outros, poderá haver maior tendência por parte do aluno a praticar comportamentos de externalização (Lei, Cui & Chiu, 2016). Comportamentos negativos na sala de aula por parte dos professores (i.e., gritar, expulsar) promovem uma maior prática de comportamentos de agressivos nos alunos (i.e., chegar atrasado, conversar durante a aula, agressão aberta e agressão relacional; Mariano & Bolsoni-Silva, 2016).

A agressão inclui comportamentos que têm como objetivo magoar o outro através da força física ou pelo usar das próprias relações interpessoais mantidas para

causar dano a outro (Santos, 2015). Estes comportamentos são, por norma, dirigidos ao exterior e acarretam um impacto negativo nas relações sociais do dia-a-dia (i.e., agressividade, desobediência, roubo, fuga). Estes tipos de comportamentos podem estar associados a perturbações do comportamento, com maior prevalência nas crianças e adolescentes (Santos, 2017).

Os comportamentos agressivos são caracterizados através da sua forma, ou seja, a maneira como se manifesta o comportamento, e através da sua função, que se refere à motivação do agressor. No que toca às formas, estas são duas, a aberta e a relacional. A agressão aberta refere-se a comportamentos físicos e/ou verbais diretamente dirigidos a outro indivíduo, tais como ameaçar, bater, provocar. A agressão relacional diz respeito a comportamentos que visem prejudicar o outro utilizando meios que não sejam físicos, por exemplo, criar rumores, ameaçar falar de assuntos pessoais do outro, excluir os outros de atividades prazerosas ou manipular outros para que não falem com o indivíduo em questão (Nogueira, 2014). De acordo com Card, Stucky, Sawalani e Little (2008) a forma da agressão encontra-se relacionada com o desenvolvimento psicossocial: quem pratica a agressão aberta apresenta maior desregulação emocional, rejeição pelos pares e problemas de comportamentos, ao contrário de quem pratica agressão relacional que demonstra maiores problemas de internalização.

No que concerne à função, a agressão pode ser proativa/instrumental ou reativa/defensiva e diz respeito ao motivo do agressor para praticar o comportamento agressivo. A primeira refere-se a ações premeditadas com o objetivo de obter benefícios próprios. A segunda diz respeito a uma resposta de defesa face a ameaças ou provocações percebidas em que é ativada uma emoção, quase sempre negativa, no adolescente. Esta emoção faz com que o adolescente pratique um comportamento agressivo, que surge como uma reação desadaptativa à ameaça ou provocação percebida

(Santos, 2015). De acordo com Card e Little (2006), a função da agressão está relacionada com o desajustamento psicossocial, influenciando negativamente as relações com os pares. Deste modo, se houver relações negativas com os pares, a probabilidade de praticar comportamentos agressivos reativos aumenta, comparativamente a comportamentos agressivos proativos (Card & Little, 2006).

A prática destes tipos de comportamento, enquanto associada às características da relação professor-aluno, pode ser fundamentada na percepção que o aluno cria acerca das expectativas, comportamentos e atitudes do professor em relação a ele. Isto é, o aluno não reage a um comportamento objetivo do professor, mas sim à percepção que tem desse comportamento. São as percepções do aluno sobre as expectativas que o professor tem acerca do seu comportamento social e desempenho académico que vão influenciar a motivação, comportamentos e crenças do aluno sobre si próprio (Martinelli, Schiavoni & Bartholomeu, 2009). Acresce que, segundo Sisto (2005) no tocante aos comportamentos agressivos dos alunos para com os seus pares, o professor poderá não ser o informador mais credível, porque os alunos tendem a não praticar alguns destes comportamentos (e.g. agressão física) ou reduzir a intensidade com que os praticam quando estão perto dos professores. Por outro lado, comportamentos agressivos, por parte dos alunos, que incluam agressividade verbal, quebra de regras, hiperatividade e distração excessiva são mais fáceis de perceber por parte dos professores. Por isso, os professores tendem a procurar ajuda, maioritariamente, face a alunos que apresentem comportamentos que possam vir a ter um impacto negativo no seu sucesso académico, demonstrando maior preocupação com comportamentos que ponham em causa a quebra de regras em sala de aula e o sucesso escolar, e estando mais motivados a ajudar na mudança destes comportamentos comparativamente a comportamentos agressivos para com os pares (Sisto, 2005).

Posto isto, considera-se que as várias formas – em especial a relacional - e funções do comportamento agressivo praticados para com os pares têm vindo a ser negligenciadas na perspetiva do professor. Se considerarmos que o professor, apenas nota ou é observador de determinados tipos e intensidades de comportamento agressivo, fica evidente a importante lacuna na literatura de considerar a perspetiva do aluno, além de outras formas de agressão que não apenas a aberta. O aluno, pode ser o relator mais credível dos seus comportamentos, no que concerne às formas de agressão nomeadamente a relacional, a qual tem um impacto psicossocial bem documentado pela literatura (Card & Little, 2006). Por outro lado, se é às suas próprias perceções sobre a relação professor-aluno que o aluno reage, importa conhecê-las, na forma como podem determinar o seu comportamento, não só em relação ao professor, mas também em relação aos seus pares.

O presente trabalho, pretende analisar a perspetiva do aluno sobre a sua relação com professores, e em que medida esta perspetiva influencia o tipo de comportamento social do aluno para com os seus pares. Pretendemos ainda, analisar a associação entre as diferentes formas e funções de comportamento agressivo, praticado (i.e., prática de comportamento agressivo) e a prática/receção de comportamento prossocial, em relação às características da relação professor-aluno. Espera-se que alunos que apresentem relações mais próximas com os professores pratiquem menos frequentemente agressões abertas e relacionais e pratiquem e sejam alvos mais frequentes de comportamento prossocial. Por outro lado, espera-se que alunos que apresentem relações mais conflituosas com os professores pratiquem mais frequentemente agressões abertas e relacionais e pratiquem e sejam alvos menos frequentes de comportamento prossocial. Verificamos que a literatura não apresenta dados empíricos que sustentem a formulação de hipóteses específicas relativamente às diferentes formas e funções do comportamento

agressivo enquanto associadas à relação professor-aluno, pelo que estes dados serão analisados de forma exploratória.

Método

Participantes

Os participantes deste estudo constituem uma amostra não probabilística recrutada através de um processo de amostragem por conveniência geográfica, em duas escolas públicas do distrito do Porto, no ano letivo 2018/2019. Trata-se de 297 alunos, 166 do sexo feminino (55.9%) e 131 do sexo masculino (44.1%), sendo que 106 frequentam o 7º ano (35.7%), 90 o 8º ano (30.3%) e 101 o 9º ano (34%) de escolaridade. Os participantes, aquando da recolha de dados, tinham idades compreendidas entre os 12 e 15 anos - sendo este o critério de inclusão - tendo uma média de 13.47 anos e um desvio-padrão de 0.97. Relativamente ao número de reprovações, 259 alunos tiveram 0 (87.2%), 29 alunos tiveram 1 (9.8%) e 7 alunos tiveram 2 (2.4%); a média de reprovações prévias na amostra em estudo foi de 0.15, com um desvio-padrão de 0.42. No que concerne às medidas disciplinares 157 alunos (52.9%) não teve nenhuma e 140 alunos (47.1%) teve uma ou mais. Por fim, no que toca à constituição do agregado familiar 284 alunos (95.6%) vivem com a família nuclear, 12 alunos (4%) vivem com a família alargada, e 1 aluno (0.3%) vive com outro tipo de família. Considerámos como critério de exclusão crianças identificadas pela escola como apresentando necessidades educativas especiais, uma vez que o protocolo não se encontra adaptado às necessidades destas crianças e, portanto, poderia verificar-se um enviesamento na sua interpretação e resposta aos itens e, conseqüentemente, nos resultados deste estudo.

Instrumentos

Escala de Relação Professor-Aluno – Versão Aluno

A Escala de Relação Professor-Aluno na sua versão original (Pianta, 1992), é composta por 15 itens e foi desenvolvida para avaliar a visão dos professores sobre a qualidade do seu relacionamento com cada aluno, incluindo sete itens relativos à dimensão proximidade (i.e. comunicação aberta e de afeto entre o aluno e o professor) e oito itens referentes à dimensão conflito (i.e. interações com o professor desagradáveis, negativas e imprevisíveis). Os resultados obtidos apontam para valores adequados do alfa de Cronbach para a dimensão conflito ($\alpha = .92$) e proximidade ($\alpha = .86$) e, também, para a escala na sua globalidade ($\alpha = .89$; Pianta, 1992). Na versão brasileira (Petrucci, Borsa, Barbosa & Koller, 2014) a escala apresenta elevada consistência interna na sua globalidade ($\alpha = .92$), na dimensão do conflito ($\alpha = .87$) e na dimensão da proximidade ($\alpha = .92$). Na versão portuguesa (Patrício et al., 2015) a escala apresenta elevada consistência interna na dimensão conflito ($\alpha = .87$), na dimensão proximidade ($\alpha = .86$) e na escala na sua globalidade (.84).

Já que o objetivo do presente estudo é avaliar a relação professor-aluno na perspectiva do aluno, foi desenvolvida e avaliada preliminarmente uma versão da Escala de Relação Professor-Aluno dirigida aos alunos. Inicialmente, foi feita uma adaptação dos itens da perspectiva dos professores para a perspectiva do aluno através das suas versões inglesas (Pianta, 1992), portuguesas (Patrício et al., 2015) e brasileiras (Petrucci et al., 2014). Na Tabela 1 é apresentado o processo de adaptação dos itens da escala que necessitaram de maior alteração, da versão dos professores para a versão dos alunos (cf. item na sua versão original versus item na sua versão adaptada). Outros item foram adaptados diretamente, como por exemplo: “I share an affectionate, warm relationship with this student” foi adaptada para: “Mantenho uma relação afetuosa e calorosa com

os/as professores/as”. Importa salientar que as versões da perspetiva do professor se referem a um aluno em específico, enquanto na versão para alunos optámos por instruir o respondente a pensar em todos os professores e não num específico visto que, caso contrário, estes poderiam optar pelo que mais/menos gostavam, causando assim, enviesamento nas suas respostas. A escala de resposta associada aos itens foi Likert de 1 (“Não tem nada a ver com o que acontece comigo”) a 5 (“Tem exatamente tudo a ver com o que acontece comigo”).

Tabela 1.

Processo de Adaptação dos Itens da Escala Relação Professor-Aluno.

Item 4	
Versão Inglesa	“This student is uncomfortable with physical affection or touch from me.”
Versão Brasileira	“Essa criança se incomoda ao ter contato físico ou afetivo comigo.”
Versão Portuguesa	“Eu partilho uma relação próxima e afetiva com este/a aluno/a
Versão Adaptada	“Sinto-me desconfortável com a proximidade física ou afetiva com os/as professores/as.”
Versão Final	“Sinto-me desconfortável com o contacto físico ou afetivo dos/as professores/as.”
Item 7	
Versão Inglesa	“This student spontaneously, shares information about himself/herself.”
Versão Brasileira	“Essa criança compartilha espontaneamente informações sobre si mesma.”
Versão Portuguesa	“Este/a aluno/a partilha espontaneamente informação acerca de si próprio/a.”
Versão Adaptada	“Partilho, espontaneamente, informações sobre mim com os/as professores/as.”

Versão Final	“Partilho informações sobre mim com os/as professores/as por vontade própria.”
Item 10	
Versão Inglesa	“This student remains angry or is resistant after being disciplined.”
Versão Brasileira	“Essa criança fica com raiva ou resistente após ser repreendida”
Versão Portuguesa	“Este/a aluno/a permanece zangado ou apresenta resistência depois de ser disciplinado.”
Versão Adaptada	“Irrita-me quando os/as professores/as ralham comigo.”
Versão Final	“Normalmente, não faço o que os/as professores/as me pedem quando ralham comigo.”
Item 12	
Versão Inglesa	“Dealing with this student drains my energy.”
Versão Brasileira	“Lidar com essa criança esgota minhas energias.”
Versão Portuguesa	“Lidar com este/a aluno/a esgota a minha energia.”
Versão Adaptada	“Tentar relacionar-me com os/as professores/as, faz-me sentir cansado.”
Versão Final	“Tentar relacionar-me com os/as professores/as, esgota as minhas energias.”
Item 14	
Versão Inglesa	“This student is sneaky or manipulative with me.”
Versão Brasileira	“Essa criança é dissimulada ou manipuladora comigo.”
Versão Portuguesa	“Este/a aluno/a é sorrateiro/a ou manipulador/a comigo.”
Versão Adaptada	“Os/as professores/as são enganadores ou falsos comigo.”
Versão Final	“Os/as professores/as mentem-me ou enganam-me.”

Após a adaptação escrita da escala, dirigimo-nos a uma escola pública da região Norte de Portugal, com o intuito de perceber se os alunos compreendiam o que era pedido em cada questão incluída na escala e na sua globalidade. Para esta reflexão falada, foram selecionados, aleatoriamente, oito alunos, quatro rapazes e quatro raparigas, do 7º ano. A estes alunos, foi pedido que lessem o instrumento na sua totalidade para que depois pudesse ser discutido em conjunto. Após a leitura e troca de ideias acerca do que poderia ser melhorado para que os alunos pudessem compreender o conteúdo que se pretendia estar subjacente a cada item, os alunos sugeriram algumas alterações oralmente. A tabela 1 apresenta a versão do item após este processo de reflexão falada (cf. versão adaptada versus versão final do item). Exemplificando para o caso do item 10 (“Irrita-me quando os/as professores/as ralham comigo.”), os alunos referiram que quando os professores ralham com eles, eles não ficam irritados, mas não fazem o que eles pedem e, por isso, decidimos modificar o item para: “Normalmente, não faço o que os/as professores/as me pedem quando ralham comigo.”

Na presente amostra, a versão do aluno do instrumento mostrou um bom ajustamento ao modelo de dois fatores (i.e., conflito e proximidade), sendo que ambos apresentaram uma boa consistência interna, na dimensão conflito ($\alpha = .71$), na dimensão proximidade ($\alpha = .74$) e na escala na sua globalidade ($\alpha = .70$) (Maia Vagos, & Carvalhais, 2019).

Escala de Conflito Entre Pares (ECEP)

A ECEP (Vagos, Rijo, Santos & Marsee 2014) é a versão portuguesa da Peer Conflict Scale (Marsee, et al., 2011). A escala avalia possíveis combinações de comportamento agressivo, de acordo com a forma e função desse comportamento na adolescência, usando quatro tipos de agressão: proativa aberta, proativa relacional, reativa aberta e reativa relacional. Apresenta 40 itens, respondidos numa escala likert

de 1 ("tem muito pouco a ver comigo") a 5 ("tem tudo a ver comigo"). Quanto maior for a pontuação do adolescente em cada um dos construtos, maior frequência de comportamento agressivo demonstra. Na versão original (Marsee, et al., 2011), as medidas obtiveram valores satisfatórios de consistência interna: 1) proativa aberta $\alpha = .82$; 2) proativa relacional $\alpha = .80$; 3) reativa aberta $\alpha = .89$; 4) reativa relacional $\alpha = .79$. Na versão portuguesa (Vagos, Rijo, Santos & Marsee 2014) confirmou-se o modelo dos quatro fatores e todas as medidas obtiveram valores satisfatórios de consistência interna: 1) proativa aberta $\alpha = .90$; 2) proativa relacional $\alpha = .89$; 3) reativa aberta $\alpha = .91$; 4) reativa relacional $\alpha = .87$. No presente estudo foi utilizada a versão portuguesa reduzida do instrumento, composta por 20 itens, que avalia os mesmos constructos e que se encontra no momento em trabalhos de validação, tendo sido encontrada uma consistência interna adequada para cada medida: 1) proativa aberta $\alpha = .79$; 2) proativa relacional $\alpha = .71$; 3) reativa aberta $\alpha = .81$; 4) reativa relacional $\alpha = .70$.

Questionário de Experiências entre Pares (R-PEQ)

O Questionário de Experiências Entre Pares- versão revista (Prinstein, Boergers & Vernberg, 2001; De Los Reyes & Prinstein, 2004; Queirós & Vagos, 2016) avalia a prática de comportamentos agressivos e o ser-se vítima destes comportamentos, bem como o praticar-se ou receber-se comportamento prossocial no contexto escolar. Inclui 18 itens divididos em 4 subescalas (agressão aberta/ vitimização aberta, agressão relacional/ vitimização relacional, agressão reputacional/ vitimização reputacional, prática/receção de comportamento prossocial) sendo que os 18 itens são respondidos duas vezes, para a versão da vitimização e para a versão da agressão.

Na versão de vitimização (Prinstein et al., 2001), a escala de resposta procura saber com que frequência o comportamento agressivo ou prossocial foi direcionado para os adolescentes nos últimos 12 meses, utilizando uma escala Likert que varia entre 1

(“nunca”) e 5 (“algumas vezes por semana”). Na versão de agressão, a escala de resposta visa a frequência com que o adolescente praticou comportamentos agressivos ou comportamento pró-social para com os outros, utilizando a mesma escala Likert. Na versão original (Prinstein et al., 2001) obteve-se uma boa confiabilidade teste-reteste, consistência interna adequada variando entre $\alpha = .76$ e $.80$ nas oito medidas avaliadas e validade convergente das escalas de vitimização e de agressão em relação à aceitação social percebida, solidão e sintomas depressivos. A versão portuguesa revista do instrumento (Queirós & Vagos, 2016) demonstrou valores satisfatórios nas oito medidas avaliadas variando entre $\alpha = .75$ e $.91$ bem como um bom ajustamento do modelo de quatro-fatores a cada uma das escalas, e validade de constructo em relação a psicopatologia e vinculação a pares e pais.

No presente estudo as dimensões desta escala demonstraram valores satisfatórios: 1) agressão aberta $\alpha = .80$; 2) vitimização aberta $\alpha = .71$; 3) agressão relacional $\alpha = .62$; 4) vitimização relacional $\alpha = .70$; 5) agressão reputacional $\alpha = .78$; 6) vitimização reputacional $\alpha = .81$; 7) prática de comportamento pró-social $\alpha = .85$; 8) receção de comportamento pró-social $\alpha = .80$. Tendo por base os objetivos do estudo, apenas foram utilizadas as medidas de agressão e de prática e receção de comportamento pró-social.

Procedimentos

Os participantes foram recrutados em dois Agrupamentos de Escolas do Distrito do Porto. Foi pedida a permissão para aplicar os instrumentos de autorrelato à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIC), aos respetivos diretores dos agrupamentos e aos encarregados de educação dos alunos. Aos alunos foi explicado o propósito da investigação para que consentissem participar de forma livre e voluntária. Os instrumentos foram apresentados em contexto escolar, nas salas de aula, sendo

pedido aos professores para dispensarem algum tempo das suas aulas para o preenchimento dos mesmos. O preenchimento dos questionários ocupou entre 10 a 15 minutos. Foi construído para o presente estudo um questionário sociodemográfico, que permite caracterizar a amostra nas suas variáveis sociodemográficas, considerando, nomeadamente idade dos participantes, género, ano de escolaridade frequentado, número de reprovações prévias, medidas disciplinares sofridas, constituição do agregado familiar, profissão do pai e profissão da mãe.

Os dados foram inseridos no programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 24. Utilizou-se este programa para a caracterização da amostra através da análise de frequências e medidas descritivas para os dados relativos à idade, género, ano de escolaridade frequentado, número de reprovações, medidas disciplinares, e constituição do agregado familiar, bem como para análises de médias e desvios padrões da amostra para os dados fornecidos pelos instrumentos de autorrelato. Utilizamos análises de correlação de *Spearman* de modo a estudar as correlações entre a relação professor aluno, por um lado, e a prática de comportamentos agressivos e a prática/ receção de comportamento prossocial, por outro. Foi igualmente conduzida uma análise de regressão simples, contendo o nível de conflito ou proximidade como variáveis independentes e as diferentes formas e funções do comportamento agressivo e a prática/receção de comportamento prossocial como variáveis dependentes.

Resultados

Inicialmente foi feita uma análise preliminar dos valores omissos, através da análise do valor omissos nos diferentes itens de cada escala. Relativamente à Escala da Relação Professor-Aluno (versão aluno) os valores omissos variaram entre zero e cinco, representado entre 0% e 1.7% dos dados ($MCAR X^2 = 296.66$, $DF = 193$, $p < .001$). Na Escala de Conflitos Entre Pares os valores omissos variaram entre um e três,

representando entre 0.3% e 1% dos dados (MCAR $X^2 = 268.02$, $DF = 150$, $p < .001$). No Questionário de Experiências Entre Pares os valores omissos variaram entre zero e cinco, representando entre 0% e 1.7% dos dados (MCAR $X^2 = 712.82$, $DF = 511$, $p < .001$). Os valores do teste MCAR indicam que os valores omissos não se distribuem de forma aleatória. Importa também referir que tais valores omissos representam menos de 5% dos dados. Posto isto, foi utilizada uma abordagem *listwise* aos valores omissos.

Para verificar se a distribuição dos dados de cada medida em análise se aproximava da distribuição normal foi utilizado o teste de *Kolmogorov-Smirnov*, sendo verificado que apenas a subescala de proximidade segue a distribuição normal ($p > .05$). Tendo por base este resultado, recorreu-se a testes não paramétricos para a análise dos dados.

Análises de Correlação

Foram analisadas, em primeiro lugar, as correlações entre as diferentes formas e funções da agressão e a dimensões conflito e proximidade da escala da relação professor-aluno. Os resultados indicam que, relativamente às formas de agressão, a agressão aberta, a agressão relacional e a agressão reputacional se encontram associadas de forma significativa com o conflito. No que concerne às funções da agressão, a proativa relacional, proativa aberta, reativa relacional e reativa aberta também estão associadas de forma significativa ao conflito. Pelo contrário, nenhuma das medidas da agressão surgiu associada de forma significativa à proximidade na relação professor-aluno (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Análise das correlações entre a relação professor-aluno e os comportamentos interpessoais par com pares

	Proximidade	Conflito
Formas de Agressão		
Agressão Aberta	.007	.351***
Agressão Relacional	-.107	.349***
Agressão Reputacional	-.089	.304***
Funções da Agressão		
Proativa Relacional	-.093	.383***
Proativa Aberta	-.001	.379***
Reativa Relacional	-.048	.345***
Reativa Aberta	-.013	.379***
Comportamento Prosocial		
Comportamento Prosocial Dado	.268***	.106
Comportamento Prosocial Recebido	.241***	.077

*** $p < .001$

No que toca ao comportamento prosocial, tanto o comportamento prosocial dado como o comportamento prosocial recebido se encontram associados de forma significativa à proximidade, mas não ao conflito (cf. Tabela 2).

Análises de Regressão

No que concerne às diferentes formas de agressão consideradas no presente trabalho (i.e., agressão aberta, agressão relacional, agressão reputacional), todas foram previstas de forma significativa pelo conflito (cf. Tabela 3). Assim, níveis mais elevados

de conflito, surgem como preditores de níveis mais elevados de comportamento agressivo nas suas diferentes formas. Relativamente às funções da agressão (i.e., proativa relacional, reativa relacional, proativa aberta, reativa aberta), estas surgem como preditas de forma positiva e estatisticamente significativa pelo conflito (cf. Tabela 3). Assim, níveis mais elevados de conflito são preditores de níveis mais elevados de comportamento agressivo nas suas várias funções.

Tabela 3

Análise de Regressão Linear Simples

(VD) Agressão Aberta			
	β	r^2	F
(VI) Relação Professor-Aluno			
Proximidade	.004	.17	28.2***
Conflito	.146***		
(VD) Agressão Relacional			
(VI) Relação Professor-Aluno			
Proximidade	-.028	.12	19.2***
Conflito	.117***		
(VD) Agressão Reputacional			
(VI) Relação Professor-Aluno			
Proximidade	-.006	.11	15.8***
Conflito	.090***		
(VD) Agressão Proativa Relacional			
(VI) Relação Professor-Aluno			
Proximidade	-.055*	.29	13.3***
Conflito	.113***		
(VD) Agressão Proativa Aberta			
(VI) Relação Professor-Aluno			
Proximidade	-.040	.35	18.2***
Conflito	.146***		
(VD) Agressão Reativa Relacional			
(VI) Relação Professor-Aluno			
Proximidade	.134***	.31	14.2***
Conflito			

(VD) Agressão Reativa Aberta			
(VI) Relação Professor-Aluno			
Proximidade	-.049	.42	29.6***
Conflito	.274***		
(VD) Comportamento Prosocial Dado			
(VI) Relação Professor-Aluno			
Proximidade	.235***	.08	11.7***
Conflito	.096		
(VD) Comportamento Prosocial Recebido			
(VI) Relação Professor-Aluno			
Proximidade	.204***	.25	8.5***
Conflito	.049		

Nota: Foram realizadas nove análises de regressão pelo método enter. As variáveis independentes (VI) foram sempre a proximidade e o conflito; as variáveis dependentes (VD) foram as várias medidas de comportamento interpessoal para com pares.

*** $p < .001$, * $p < .05$,

Por fim no que diz respeito ao comportamento prosocial (i.e., comportamento prosocial dado, comportamento prosocial recebido), surge como predito de forma positiva e estatisticamente significativa pela proximidade (cf. Tabela 3). Assim, níveis mais elevados de proximidade são preditores de níveis mais elevados da prática/receção de comportamento prosocial.

Discussão

O objetivo deste estudo foi analisar a perspectiva do aluno acerca da sua relação com os professores nas dimensões de proximidade e conflito e em que medida esta perspectiva influencia o tipo de comportamento social do aluno para com os seus pares, em concreto no que se refere a diferentes formas e funções de comportamento agressivo praticado, e à prática e receção de comportamento prosocial. Assim, é de destacar a importância deste estudo visto que a perspectiva do aluno tem sido descurada ao longo

do tempo e este pode ser o relator mais fiável dos seus comportamentos, nomeadamente no que se refere a diversos tipos de comportamento interpessoal praticado e recebido.

O presente estudo, realizado com estudantes do 3º ciclo do ensino básico, indica que, no que refere às formas (i.e., aberta, relacional, reputacional) e às funções (i.e., proativa relacional, proativa aberta, reativa relacional, reativa aberta) do comportamento agressivo, estas se encontram associadas apenas ao conflito na relação professor-aluno. Por outras palavras, alunos que percecionem as suas relações com os professores como conflituosas tendem também a praticar comportamentos mais agressivos para com os pares. Assim, podemos referir que os resultados obtidos neste estudo estão alinhados a estudos anteriores sob a perspetiva do professor, que consideram que relações conflituosas entre o professor e o aluno se encontram associadas a uma maior prática de comportamentos de externalização (Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005). Salmivalli, Voeten e Poskiparta (2011) referem que os comportamentos que os pares observadores têm quando assistem à prática de comportamentos agressivos influenciam a frequência destes comportamentos. Apesar de não serem pares, os professores podem também ser observadores do comportamento agressivo praticado, pelo que, também os professores podem ter influência na prática destes comportamentos, de acordo com o tipo de relação estabelecida com o aluno.

Esta associação entre o conflito entre professor e aluno e a prática de comportamentos agressivos por parte destes últimos pode ser uma forma de expressão de aprendizagem social, que pressupõe que a pessoa aprende um determinado comportamento observando e imitando modelos (Silveirinha, 2016). Os professores são considerados modelos, apresentando características consideradas influenciadoras dos processos de atenção dos alunos (i.e., saliência, valência afetiva, complexidade, prevalência, valor funcional; Gonçalves, 1999). Estas características têm impacto na

forma como os alunos observam os comportamentos dos professores, tendo esta observação efeito nos comportamentos dos alunos para com os pares (Bolivar, Freire, Amado, Formosinho, Azevedo, Machado, et al., 2013). Bandura (1977) demonstrou que, apesar da pessoa aprender um determinado comportamento num contexto, poderá vir a praticá-lo noutra. Por outras palavras, quando o professor tem um comportamento agressivo para com um aluno na sala de aula, o aluno que observa este comportamento poderá praticá-lo com um par fora do contexto de sala de aula. Portanto, uma relação entre o professor e o aluno que seja, maioritariamente, conflituosa poderá implicar a prática de comportamentos mais agressivos para com os pares.

Pelo contrário, o comportamento prossocial (dado e recebido) surgiu associado apenas à proximidade na relação professor-aluno, sendo que alunos que apresentam relações mais próximas com os professores parecem, também, praticar e receber com maior frequência comportamentos prossociais. Este dado vem no sentido que relações de suporte entre professor-aluno se encontram associadas aos alunos terem comportamentos prossociais com os pares (Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, Cillessen & Brekelmans, 2016).

Importa, a este respeito, referir que os comportamentos sociais dos alunos (e de qualquer ser humano) tende a ser mantido em ciclos interpessoais que se auto perpetuam. Brophy-Herb, Lee, Nieva e Stollak (2007) referem que as relações entre o professor-aluno e o clima de sala de aula influenciam as competências sociais e os comportamentos prossociais das crianças com os pares. Os autores consideram que níveis mais baixos de conflito e maior cooperação com os pares em sala de aula promovem a maior prática de comportamentos prossociais. Pelo contrário, níveis mais elevados de conflito e relações de dependência para com os professores, potenciam uma maior prática de comportamentos problemáticos. O professor, enquanto observador da

prática de vários tipos de comportamento interpessoal, não só dirigido a ele, mas também entre alunos, pode assumir um papel de promotor de comportamentos sociais alternativos, à semelhança do que foi proposto por Brophy-Herb, Lee, Nieva e Stollak (2007) para os observadores pares (i.e., outros alunos).

Considerados de forma conjunta, os resultados do presente estudo parecem sugerir a importância de promover relações de proximidade e prevenir relações de conflito entre professores e alunos. Tal poderá ser alcançado pelo investimento na formação de professores em gestão de conflitos e em comunicação assertiva em sala de aula, nomeadamente pela promoção de um estilo de ensino participativo que equilibra exigência (i.e., supervisão do comportamento dos alunos de modo a estabelecer limites e regras no contexto escolar, principalmente, na sala de aula) com responsividade (i.e., comunicação, envolvimento, reciprocidade e afetividade do professor em relação aos alunos; Batista & Weber, 2012). Este é professor que estabelece regras e limites e que utiliza a afetividade nas relações com os seus alunos (Silveirinha, 2016); tal estilo de liderança ou de ensino surgiu associado a maior proximidade na relação professor-aluno (Carlos, Carvalhais & Vagos, 2019). É, também, um professor que provavelmente estabelece uma comunicação assertiva com os alunos, fazendo com que todos possam sentir-se respeitados e valorizados numa determinada situação, promovendo uma relação positiva (Vagos, Rijo & Santos, 2016). Pelo contrário, o professor que opte por um estilo de liderança autoritário tende a ter altos níveis de exigência, demonstrando pouca afetividade e interesse pelos alunos. Batista e Weber (2012) referem que professores que adotam um estilo de liderança autoritário, provocam maior prática de comportamentos agressivos nos alunos.

Dada a evidência encontrada de que a relação professor-aluno pode ser um fator explicativo do comportamento social praticado pelo aluno (i.e., agressivo e prosocial)

para com os seus pares, importa promover a qualidade desta relação. Existem alguns exemplos na literatura sobre como promover esta relação na direção do professor ao aluno. Gordon (2003), por exemplo, apresenta o método “*no lose*” que pode ser utilizado pelos professores, na prevenção de relações conflituosas, tendo como vantagens a aceitação das decisões tomadas, a promoção de relações próximas entre professor-aluno e relações de coesão entre os alunos e os pares dentro da sala de aula. Outro exemplo é a formação psicoeducativa, destinada a professores proposta por Vagos, Rijo e Santos (2016) que pretende o desenvolvimento de competências de gestão de comportamentos em sala de aula através da promoção de comportamentos alternativos à agressão (i.e., comportamentos assertivos e prossociais).

Existem também algumas opções para promover a prevenção ou diminuição do comportamento agressivo entre pares. A título de exemplo podemos referir os programas “Prevenir a agressão” de Vagos, Rijo e Santos, 2016 ou “Gerar percursos sociais” de Rijo et al., (2007). Contudo, não existe referência a intervenções realizadas com adolescentes para promover relações próximas e positivas com os professores, podendo ser uma mais valia, uma vez que a qualidade da relação professor-aluno depende daquilo que ambos trazem para esta relação no dia-a-dia (Hughes, 2012). Sendo o foco do presente estudo a perspetiva do aluno, e uma vez que as intervenções nos comportamentos agressivos das díades professor-aluno são escassas, é sugerida uma intervenção relacional entre estes dois intervenientes (professor-aluno). Esta intervenção poderia ser realizada, por exemplo, tendo por base a mesma vertente do método “*no lose*”, sendo nesta perspetiva formados grupos entre o professor e os alunos com os quais existem relações conflituosas mais frequentes, de modo a promover entre o professor e o aluno relações próximas e uma gestão mais adequada e positiva das decisões tomadas entre os dois, referentes a situações de conflito.

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser apontadas. O facto de se tratar de um estudo transversal é uma delas sendo, por isso, sugerido que futuros estudos adotem uma metodologia longitudinal que permita investigar relações de causalidade entre o comportamento professor-aluno e o comportamento aluno-aluno. Outras das limitações prende-se com o número da amostra e o facto de serem apenas considerados alunos do 3º ciclo do ensino básico, sugerindo-se assim que seja considerada uma amostra mais diversificada. Já que o comportamento agressivo é não só praticado mas também recebido e que a literatura apresenta desacordo relativamente à influência da relação professor-aluno na vitimização dos alunos nas suas relações com os pares (i.e., Shin & Kim, 2008; Lamas, Freitas & Barbosa, 2013), seria importante futuramente estudar em que medida é que a relação professor-aluno influencia a vitimização dos alunos nas suas relações com os pares, também no contexto português e considerando a perspetiva do aluno. Por fim, é sugerido que se adjudique aos dados ora encontrados a observação em sala de aula para, deste modo, ser observado se efetivamente o comportamento agressivo do professor para com os alunos faz surgir de forma contingencial a prática de comportamentos agressivos entre colegas.

Este estudo vem demonstrar que a perspetiva do aluno, relativamente à sua relação com os professores, é um fator importante, visto que a forma como este percebe a relação com os professores irá influenciar, positiva ou negativamente, o modo como o aluno se comporta para com os seus pares. Uma vez que, através da observação e imitação, os alunos podem adquirir determinados comportamentos e que a relação estabelecida com o professor apresenta impacto no tipo de comportamento adotado pelos alunos para com os seus pares, importa apoiar e formar tanto o professor como o aluno. Visto que se trata de uma relação em que ambos (professor e aluno) têm influência, é importante que a formação seja relacional para que, tanto o professor como

o aluno adote para com o outro um comportamento social ponderado, refletido e promotor de relações próximas de elevada qualidade e a gestão de conflitos entre esta idade.

Em suma, o tipo de relação que os professores e os alunos estabelecem no contexto de sala de aula, assim como os comportamentos e estilos de liderança adotados pelos professores têm um impacto, seja ele positivo ou negativo, nos comportamentos praticados pelos alunos com os pares, pelo que devem ser postos ao serviço do desenvolvimento psicossocial e académico do aluno.

Referências Bibliográficas

- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3-15.
- Bolivar, A., Freire, I., Amado, J., Formosinho, J., Azevedo, J., Machado, J., et al. (2013). *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).
- Brait, L. F. R., Macedo, K. M. F., Silva, F. B., Silva, M. R., & Souza, A. L. R. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG*, 8.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three rivers press.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 49-60). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollack, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148.
- Card, N. A., & Little, T. D., (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 466-480. doi: 10.1177/0165025406071904.

- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D., (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229.
- Carlos, C., Carvalhais, L. & Vagos, P. (in press). Development and preliminary psychometric study of the Teaching Styles Questionnaire. *Psicologia - Atas do 9 Congresso Nacional de Investigação em Psicologia*.
- De Los Reyes, A., & Prinstein, M. J. (2004). Applying depression-distortion hypotheses to the assessment of peer victimization in adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 325-335.
- Ferreira, V. S., & Andrade, M. S. (2017). A relação professor-aluno no ensino médio: Perceção do professor de escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 245-252. doi: 10.1590/2175-3539/2017/02121111.
- Figueira, T. D. F. (2017). *Comportamentos desajustados e comportamentos pró-sociais nas crianças: Relação com empatia, impulsividade e propensão para o risco*. Dissertação de mestrado em criminologia. Universidade do Porto: Faculdade de Direito: Porto.
- Gomes, A. F. C. (2012). *Perceção da interação professor-aluno como fator motivacional*. Dissertação de mestrado em psicologia. Universidade Católica Portuguesa: Braga.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *National Institutes of Health*, 14, 319-327. doi:10.1080/14616734.2012.672288.

- Lei, H., Cui, Y. , & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 7*. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01311.
- Maia, R., Vagos, P. & Carvalhais, L. (in press). Development and preliminary psychometric study of the student version of the Teacher-Student Relationship Scale. *Psicologia - Atas do 9 Congresso Nacional de Investigação em Psicologia*.
- Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 16*, 140-160.
- Marsee, M. A., Barry. C. T., Childs, K. K., Frick, P. J., Kimonis, E. R., Muñoz, L. C., Aucoin., K. J., Fassnacht, G. M., Kunimatsu, M. M. & Lau, K. S. L. (2011). Assessing the forms and functions of aggression using self-report: Factor structure and invariance of the peer conflict scale in youths. *Psychological Assessment, 23*, 792-804.
- Martinelli, S. C., Schiavoni, A., & Bartholomeu, D. (2009). Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. *Avaliação Psicológica, 8*, 119-129.
- Nogueira, M. R. S. (2014). *Agressividade e adolescência: Implicações na detenção de faces emocionais positivas e negativas*. Dissertação de mestrado em psicologia. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A portuguese version of the student-teacher relationship scale – short form. *Spanish Journal of Psychology, 18*, 1-12.

- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., Barbosa, A. J. G., & Koller, S. H. (2014). Adaptação cultural e evidências de validade da escala de relacionamento professor-aluno. *Avaliação Psicológica, 13*, 133-142.
- Pianta, R. C. (1992). *The student-teacher relationship scale*. University of Virginia: Charlottesville.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. &, Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491.
- Queirós, A. N. , & Vagos, P. (2016). Measures of aggression and victimization in portuguese adolescents: Cross-cultural validation of the peer experience questionnaire. *Psychological Assessment, 28*, 141-151. doi:10.1037/pas0000363.
- Santos, A. M. A. (2015). *O adolescente assertivo e agressivo: Caracterização psicossocial*. Dissertação de mestrado em psicologia. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Santos, M. B. (2017). *Conflito trabalho-família, stress parental e comportamento de externalização em crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de mestrado em psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto: Porto.
- Silveirinha, S. S. R. (2016). *O comportamento interpessoal do professor – Perceção dos alunos de um agrupamento de escolas do ensino básico*. Dissertação de mestrado em educação especial. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria: Leiria.

- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60. doi: 10.1016/j.jsp.2004.11.003.
- Sisto, F. F. (2005). Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola. *Psicologia em Estudo, 1*, 117-125.
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2017). Evaluating the student-teacher relationship scale in the greek educational setting: an item parcelling perspective. *Research Papers in Education, 33*, 414-426.
doi:10.1080/14616734.2012.672.
- Vagos, P. E. R. M. (2010). *Ansiedade social e assertividade na adolescência*.
Dissertação de doutoramento em psicologia. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Vagos, P., Rijo, D., & Santos, I.M. (2016). Promoção do papel do professor como gestor de comportamentos sociais. *Interações, 42*, 4-21.
- Vagos, P., Rijo, D., Santos, I. M. & Marsee, M. A. (2014). Forms and functions of aggression in adolescents: Validation of the Portuguese version of the peer conflict scale. *Journal of Psychopathology Behavioral Assessment, 36*, 570-579. doi: 10.1007/s10862-014-9421-6.