Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Sara Cristina Cunha Ribeiro

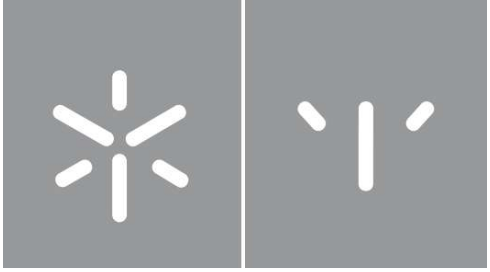
Rendimento Académico e Problemas de Comportamento em Sala de Aula – Uma Revisão Sistemática

maio de 2026

Rendimento Académico e Problemas de Comportamento em Sala de Aula – Uma Revisão Sistemática

Sara Cristina Cunha Ribeiro

UMinho | 2026



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Sara Cristina Cunha Ribeiro

Rendimento Académico e Problemas de Comportamento em Sala de Aula – Uma Revisão Sistemática

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes

maio de 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.
Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Agradecimentos

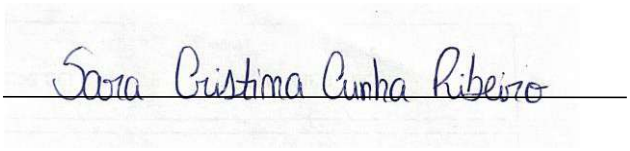
Mais uma etapa dada por finalizada. Obrigada a todos os que estiveram presentes em cada passo deste longo e bonito percurso. À minha família e aos meus amigos pelo apoio incondicional e aos professores e colegas pelo conhecimento partilhado. Ao João, que é a melhor pessoa que eu podia ter do meu lado.

A todos, o meu muito obrigada.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Assinatura: 

Rendimento Académico e Problemas de Comportamento em Sala de Aula – Uma Revisão Sistemática

Resumo

A literatura aponta para uma relação complexa e bidirecional entre rendimento académico e problemas de comportamento em sala de aula, persistindo, contudo, divergências quanto à direcionalidade dessa relação. O presente estudo teve como objetivos compreender essa relação, a sua direcionalidade, que variáveis moderadoras ou mediadores existem e o impacto de intervenções educacionais. Para tal, realizou-se uma revisão sistemática de literatura, tendo por base as diretrizes do *PRISMA* 2020, incluindo estudos publicados entre 2013 e 2022. Os estudos quantitativos selecionados foram restritos à área de Psicologia, diretamente relacionados com o rendimento académico e problemas de comportamento, em língua inglesa ou portuguesa e com faixa etária entre os 10 e os 17 anos. Os resultados indicam que comportamentos problemáticos, sobretudo externalizantes, constituem preditores robustos de baixo rendimento académico. Contudo, também se observou que um fraco rendimento académico pode aumentar a incidência de comportamentos disruptivos. Fatores familiares, escolares e sociodemográficos, como expectativas parentais e ambientes familiares conflituosos, influenciam fortemente esta associação. Além disso, intervenções estruturadas, tanto em sala de aula como em contextos comunitários, demonstraram impacto positivo na melhoria do comportamento e rendimento académico. Estes dados destacam a importância de estratégias integradas, centradas na prevenção precoce e na promoção de ambientes educativos favoráveis.

Palavras-chave: rendimento académico, problemas de comportamento, revisão sistemática

Academic Performance and Behavior Problems in the Classroom – A Systematic Review

Abstract

The literature suggests a complex and bidirectional relationship between academic achievement and behavioral problems in the classroom, although there are persistent divergences regarding the directionality of this association. The present study aimed to understand this relationship, its directionality the moderating or mediating variables involved and the impact of educational interventions. To this end, a systematic literature review followed the *PRISMA* 2020 guidelines, including studies published between 2013 and 2022. The selected quantitative studies were restricted to the field of Psychology, directly related to academic achievement and behavioural problems, written in either english or Portuguese, and focused on individuals aged between 10 and 17 years old. The results indicate that problematic behaviors—particularly externalizing—are robust predictors of poor academic performance. However, it was also observed that low academic achievement could increase the incidence of disruptive behavior. Family, school, and sociodemographic factors, such as parental expectations and conflictual home environments, strongly influence this association. Furthermore, structured interventions, both in the classroom and community settings, have positively impacted behavior and academic outcomes. These findings underscore the importance of integrated strategies focused on early prevention and promoting supportive educational environments.

Keywords: academic performance, behavior problems, systematic review

Índice

Introdução 9

Método 13

Fontes de informação e estratégia de pesquisa 13

Critérios de inclusão e exclusão dos estudos 13

Seleção dos estudos e extração dos dados 14

Resultados 14

Discussão 23

Implicações 28

Limitações 29

Conclusão 30

Referências 32

Índice de Quadros

Quadro 1. Caraterização dos estudos incluídos na revisão sistemática 18

Índice de Figuras

Figura 1. Fluxograma de pesquisa e seleção de estudos para a revisão sistemática 17

Introdução

O rendimento académico e os problemas de comportamento em sala de aula têm sido amplamente estudados na literatura, devido à sua forte interdependência e impacto no desenvolvimento das crianças e adolescentes (Borba & Marin, 2018; Fernandes et al., 2018). Alunos com baixo rendimento académico tendem a apresentar mais comportamentos problemáticos, como agressividade, desatenção e indisciplina, que não só prejudicam a sua própria aprendizagem, como também afetam o progresso escolar dos colegas e a dinâmica da sala de aula (Borba & Marin, 2018; Fernandes et al., 2018). Por outro lado, comportamentos disruptivos, frequentemente associados a perturbações externalizantes, resultam em dificuldades emocionais e cognitivas que afetam negativamente o desempenho académico (*American Psychological Association* [*APA]*, 2014; Pagerols et al., 2022). A relação entre rendimento académico e problemas de comportamento é bidirecional (Lyra et al., 2009; Pagerols et al., 2022). Um baixo desempenho académico pode agravar problemas de comportamento e, por sua vez, tais problemas podem reforçar o insucesso escolar (Lyra et al., 2009; Pagerols et al., 2022), constituindo um ciclo que dificulta a intervenção e compromete o ambiente educativo (Lyra et al., 2009; Pagerols et al., 2022).

A compreensão da referida relação exige uma análise detalhada de cada um dos seus componentes. O rendimento académico é considerado um dos principais indicadores de sucesso educacional e realça uma complexa interação de fatores cognitivos, emocionais e comportamentais (Borba & Marin, 2018; Jaramillo et al., 2017). Alunos com melhores resultados académicos tendem a exibir comportamentos mais adequados, enquanto um baixo desempenho é frequentemente acompanhado de indisciplina ou falta de atenção (Borba & Marin, 2018). No entanto, reduzir o rendimento académico a medidas quantitativas, como notas escolares, ignora a multiplicidade de fatores subjacentes ao desempenho (Robinson & Song, 2019). A literatura destaca elementos que influenciam significativamente o desempenho, como atitudes individuais, autoeficácia, qualidade do ambiente familiar e escolar, e até fatores fisiológicos, como a qualidade do sono (Acikgoz et al., 2022; Durankus et al., 2020; Fredriksen et al., 2004).

Diversos estudos sugerem que, entre os fatores externos associados ao rendimento académico, o contexto familiar desempenha um papel relevante. O apoio parental nas atividades escolares contribui significativamente para o rendimento académico dos jovens (Chang & Olson, 2016; A. Li et al., 2023), bem como os estilos parentais, já que o aluno é, em grande parte, o reflexo da educação que lhe é transmitida (Chang & Olson, 2016; Ramos,

2020). O envolvimento parental no processo educativo pode ajudar a prevenir perturbações de comportamento e a melhorar o desempenho académico, enquanto a ausência de regras claras e consistentes pode levar ao desenvolvimento de comportamentos de risco, como delinquência, consumo de substâncias e dificuldades de adaptação social (Jaramillo et al., 2017; Ramos, 2020). Este envolvimento parental não só atenua a manifestação de problemas de comportamento, como também se associa a melhorias diretas no desempenho académico, reforçando a sua função protetora (Jaramillo et al., 2017; Ramos, 2020).

Para além do contexto familiar e das práticas parentais, parecem existir fatores individuais de natureza fisiológica que, embora menos evidentes, podem condicionar significativamente o percurso escolar dos jovens. A qualidade do sono, ainda que frequentemente negligenciada, é um dos fatores que podem influenciar o rendimento académico (Acikgoz et al., 2022; Fredriksen et al., 2004; Nunes & Bruni, 2015), (Acikgoz et al., 2022; Fredriksen et al., 2004). Diversos estudos indicam que a privação ou má qualidade do sono está associada a dificuldades de atenção e memória, resultando num rendimento académico inferior (Boscolo et al., 2007; Fredriksen et al., 2004; Nunes & Bruni, 2015). Na fase do movimento rápido dos olhos (*REM*), as crianças que apresentam sono insuficiente não conseguem guardar de forma adequada o que foi aprendido durante o dia, o que é prejudicial para a sua concentração e memória, podendo condicionar o seu rendimento académico (Cousins et al., 2019; Nunes & Bruni, 2015). Além disso, os distúrbios do sono aumentam a tensão e a ansiedade, que podem agravar os problemas de comportamento em sala de aula (Bayes & Bullock, 2019). Estes dados sublinham a natureza multidimensional do rendimento académico, em que fatores físicos, emocionais e sociais estão interligados (Puiu et al., 2024).

Se o rendimento académico encerra em si uma pluralidade de determinantes, o mesmo sucede com os problemas de comportamento, cuja compreensão requer igualmente uma abordagem multifatorial. Os problemas de comportamento constituem uma temática amplamente estudada (e.g., Baardstu et al., 2021; Choi et al., 2022; Tutkun & Meral, 2025), tendo assumido novas dimensões devido à frequência com que ocorrem, à sua gravidade e à crescente visibilidade mediática que têm adquirido. Segundo Griffith et al. (2016), a origem dos problemas de comportamento pode estar associada a múltiplos fatores, como o contexto familiar, o papel dos educadores (particularmente em sala de aula), características individuais da criança e o próprio processo pedagógico. Mundy et al. (2017) apontam que os rapazes com problemas emocionais e de comportamento tendem a estar doze meses atrás dos seus colegas no que diz respeito à leitura na sua língua nativa e na compreensão matemática. Estes fatores

podem conduzir a comportamentos problemáticos em crianças e jovens, que constituem uma preocupação crescente na sociedade contemporânea, dada a sua interferência significativa no funcionamento das escolas e no rendimento académico (Mundy et al., 2017; Ramos, 2020).

A par da influência dos fatores contextuais, o comportamento dos alunos é, em grande medida, moldado pelos estilos parentais, sendo a ausência de limites e regras um fator que pode favorecer a indisciplina e comprometer o processo de ensino-aprendizagem (Checa et al., 2019; Ramos, 2020; Wu, 2023). Importa ainda distinguir entre comportamentos pontuais e padrões persistentes de desregulação. Enquanto episódios esporádicos tendem a não constituir motivo de preocupação, a repetição sistemática de comportamentos desajustados, sobretudo quando associados a outras perturbações, pode gerar situações de conflito, interferir com o bem-estar da criança e comprometer o seu desenvolvimento (Benavente, 2001; Neumann et al., 2024). Os problemas de comportamento externalizantes envolvem comportamentos como agressão (Borba & Marin, 2018; Ramos, 2020; Retuerto et al., 2020), oposição, impulsividade e manifestações antissociais, como provocação e lutas (Borba & Marin, 2018).

No que concerne especificamente às perturbações externalizantes, de acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* 5 (DSM-5), comportamentos como a agressividade, impulsividade e desobediência são frequentemente associados a perturbações como a Perturbação da Conduta ou a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) (*APA*, 2014). Os alunos que apresentam este tipo de comportamentos tendem a perturbar a dinâmica da sala de aula e prejudicar as relações com os seus colegas e professores (Borba & Marin, 2018). Devido às características de agressividade (Borba & Marin, 2018; Retuerto et al., 2020), impulsividade e dificuldade de concentração, estes alunos enfrentam desafios para permanecer na sala de aula (Borba & Marin, 2018; Ramos, 2020) e envolver-se nas atividades propostas (Borba & Marin, 2018). Os comportamentos disruptivos, mais prevalentes em adolescentes do sexo masculino, não só dificultam o ensino-aprendizagem como aumentam o stresse dos professores e a probabilidade de abandono escolar dos alunos (Borba & Marin, 2018; Carvalho et al., 2025; Lopes & Oliveira, 2017). Esses problemas podem resultar em prejuízos nas funções executivas, como a memória de trabalho, a flexibilidade mental e o controlo inibitório, aumentando o risco de abandono escolar precoce (Borba & Marin, 2018; Carvalho et al., 2025; Olivier et al., 2020). Por outro lado, os alunos com problemas internalizantes também podem ver o seu processo de aprendizagem ser prejudicado, uma vez que sentem mais dificuldades em fazer perguntas, tirar dúvidas e/ou pedir ajuda aos professores e aos colegas (Barreto et al., 2011; Olivier et

al., 2020). Dada a forte influência dos comportamentos externalizantes no percurso escolar, torna-se fundamental analisar de que forma o contexto familiar e escolar contribuem para esta dinâmica (Borba & Marin, 2018; Carvalho et al., 2025).

Com vista a enquadrar teoricamente as interações descritas, diversos modelos têm sido mobilizados para explorar a relação entre rendimento académico e problemas de comportamento. O modelo ecológico de Bronfenbrenner oferece uma estrutura compreensiva para analisar o desenvolvimento humano como resultado de interações entre o indivíduo e o seu ambiente, desde o microssistema (família, escola) até o macrossistema (cultura, políticas sociais), sublinhando a importância das relações interpessoais e do contexto social no desenvolvimento de competências cognitivas e comportamentais (Tudge et al., 2016). De igual modo, a teoria da aprendizagem social de Bandura destaca o papel da modelagem e da observação na aquisição de comportamentos, sugerindo que, em contextos escolares, a exposição a modelos positivos e a aplicação de reforços apropriados poderiam contribuir para a redução de comportamentos disruptivos e para a melhoria do rendimento académico (M. Li & Hua, 2022). Já o modelo ecológico de Belsky foca-se nas interações entre características dos pais, das crianças e do ambiente social, destacando a importância da parentalidade e dos contextos familiares no comportamento e desempenho escolar dos alunos, oferecendo uma perspetiva integrada para compreender os fatores que promoveram ou dificultaram a adaptação escolar e social (Barroso & Machado, 2010).

Apesar da relevância dos enquadramentos teóricos e dos estudos empíricos, a literatura permanece inconclusiva quanto à direccionalidade da relação entre rendimento académico e problemas de comportamento, não sendo claro se os comportamentos problemáticos precedem o insucesso escolar ou se este contribui para o seu desenvolvimento. Acresce que, à relevância desta associação, não corresponde ainda um corpo de investigação suficientemente sistematizado que a conceptualize de forma integrada, particularmente no que respeita ao papel de variáveis moderadoras e mediadoras, bem como à eficácia de intervenções educativas dirigidas a estas problemáticas (Chen et al., 2022; Kulkarni et al., 2021).

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral examinar de forma sistemática a relação entre rendimento académico e problemas de comportamento em sala de aula. De forma mais específica, pretende-se:

1. Examinar a associação entre rendimento académico e problemas de comportamento em sala de aula;

2. Analisar a direcionalidade da possível associação, avaliando a predominância de efeitos entre comportamento e desempenho académico;
3. Identificar variáveis moderadoras e mediadoras que estruturam esta relação em contexto escolar;
4. Avaliar o impacto de intervenções educativas na promoção do rendimento académico e na redução de problemas de comportamento.

Método

A revisão apresentada neste estudo seguiu as diretrizes *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis* (*PRISMA*) 2020 (Page et al., 2021). Estas normas proporcionam uma estrutura para a comunicação abrangente e a identificação de evidências, enquanto limitam os possíveis riscos de parcialidade e erro, que possam conduzir a conclusões erróneas (Page et al., 2021).

Fontes de informação e estratégia de pesquisa

A pesquisa foi realizada na base de dados *Scopus*, até junho de 2023, com restrição temporal de publicação entre 2013 e 2022. Os estudos foram selecionados através da seguinte expressão de pesquisa: "*academic performance*" OR "*academic achievement*" OR "*academic success*" AND "*behavior problems*" OR "*classroom behavior problems*".

Utilizámos apenas a base de dados *Scopus* devido à sua ampla cobertura disciplinar, aos elevados padrões de indexação e às suas capacidades avançadas de pesquisa. Além disso, muitas revistas presentes noutras bases, como a *PubMed* ou a *Web of Science*, também estão incluídas na *Scopus*, o que minimiza o risco de exclusão de estudos importantes (Meho & Sugimoto, 2009). Esta opção segue práticas adotadas em revisões anteriores sobre temas interdisciplinares (e.g., Imaduddin & Eilks, 2024; Jensen & Dikilitas, 2025).

Critérios de inclusão e exclusão dos estudos

Os estudos foram selecionados tendo em conta os seguintes critérios de inclusão: (a) estudos estritamente relacionados à área da Psicologia; (b) estudos diretamente relacionados com o rendimento académico e problemas de comportamento; (c) estudos publicados em língua inglesa e portuguesa; (d) estudos quantitativos; (e) estudos cuja faixa etária se encontrava entre os 10 e os 17 anos de idade. Foram considerados excluídos: (a) estudos que

não se encontravam relacionados com a temática; (b) estudos publicados noutras línguas para além da língua portuguesa e inglesa; (c) estudos que não cumpriam o critério dos estudos quantitativos (i.e., livros, revisões de literatura, meta-análises); (d) estudos que não se enquadravam na faixa etária pretendida.

Seleção dos estudos e extração dos dados

Tendo por base o *PRISMA* 2020 (Page et al., 2021), foi elaborado um processo de três fases para selecionar os estudos relevantes, tendo por base o título, o resumo e o texto completo. As três fases são compostas por Identificação, Triagem e Inclusão. Na Identificação, elaborou-se a procura de artigos científicos, através de termos relacionados com o tema. Na Triagem, procurou-se extinguir estudos duplicados, bem como literatura que não fosse relacionada com o tema. Na Inclusão, foram apresentados todos os estudos válidos.

Em conformidade com o fluxograma (*figure 1*), inicialmente, foi elaborada uma pesquisa na base de dados *Scopus* com os termos "*academic performance*" OR "*academic achievement*" OR "*academic success*" AND "*behavior problems*" OR "*classroom behavior problems*", com restrição a estudos publicados entre 2013 e 2022, à área de Psicologia, ao tipo de documento Artigo e à língua inglesa e portuguesa, obtendo o resultado de 121 estudos. Após a aplicação dos critérios de inclusão, como a faixa etária específica pretendida e estudos diretamente relacionados com o rendimento académico e problemas de comportamento, apenas 10 estudos foram selecionados para integrar este trabalho. Do total inicial, sessenta estudos foram excluídos por não se enquadrarem na faixa etária definida, enquanto quarenta não apresentavam uma relação direta com o tema em estudo. Além disso, foram removidos três estudos por se tratarem de meta-análises, dois por serem revisões sistemáticas, um por envolver exclusivamente pais, um por incluir apenas professores e quatro por não permitirem o acesso. Os 10 estudos selecionados foram submetidos a uma análise aprofundada para garantir a sua relevância e adequação ao presente trabalho.

Resultados

Dos 10 estudos selecionados, foram extraídas informações para a caraterização dos estudos em relação ao autor, ano de publicação, país de origem, objetivo/tipo de estudo, instrumentos e principais resultados (*table 1*). A maioria dos estudos, nomeadamente seis, foi conduzida nos Estados Unidos (Froiland & Davison, 2014; Guo et al., 2014; Jaquett et al.,

2021; Jenson et al., 2018; Piscitello et al., 2022; Wolfson et al., 2015), enquanto os restantes foram realizados na Irlanda do Norte (Goeke-Morey et al., 2013), Itália (Ciucci et al., 2014) e Finlândia (Närhi et al., 2015; Palmu et al., 2018). A maior parte dos estudos desta revisão foi publicada no ano 2014 (*n*=3) (Ciucci et al., 2014; Froiland & Davison, 2014; Guo et al., 2014), bem como 2015 (*n*=2) (Närhi et al., 2015; Wolfson et al., 2015) e 2018 (*n*=2) (Jenson et al., 2018; Palmu et al., 2018). De forma geral, os estudos selecionados evidenciam a influência recíproca entre rendimento académico e problemas de comportamento, destacando-se fatores familiares, escolares e sociodemográficos como determinantes centrais. De seguida, apresenta-se a caraterização de cada estudo incluído.

Os estudos analisados revelam de forma consistente que os resultados escolares de crianças e adolescentes são fortemente influenciados por uma junção de fatores familiares, escolares, comportamentais e contextuais. Em todos os artigos observa-se a importância dos ambientes familiar e escolar na formação do percurso educativo dos jovens, embora com variações conforme o contexto geográfico, cultural e socioeconómico. Foi possível extrair informações relevantes relativamente à relação entre o rendimento académico e os problemas de comportamento em sala de aula, à direcionalidade dessa relação, à existência de variáveis moderadoras e mediadoras, bem como o impacto de intervenções educativas direcionadas a estas problemáticas.

Os estudos de Palmu et al. (2018) e Ciucci et al. (2014) evidenciaram uma clara relação entre comportamentos externalizantes e fraco rendimento académico. De forma semelhante, o estudo de Goeke-Morey et al. (2013) apontou que contextos familiares disfuncionais, não só favorecem o aparecimento de comportamentos problemáticos, como se associam a um pior desempenho escolar. Por outro lado, os dados de Froiland e Davison (2014) reforçam o papel protetor das expectativas parentais elevadas e do envolvimento familiar.

Apesar de alguns dos estudos indicarem que os problemas de comportamento, especialmente os externalizantes, antecedem e influenciam negativamente o rendimento académico (e.g. Goeke-Morey et al., 2013), estudos como o de Palmu et al. (2018) sugerem uma relação bidirecional. Este estudo aponta que os alunos com melhor desempenho no 6º ano apresentaram, no 7º ano, uma redução nos comportamentos problemáticos, ainda que esse efeito tenha sido frágil e menos consistente.

Froiland e Davison (2014) sublinharam o impacto positivo do envolvimento parental, enquanto Piscitello et al. (2022) demonstraram que o risco sociodemográfico (e.g. pobreza, etnia, género) influencia tanto o rendimento académico como a incidência de problemas

comportamentais. Já o estudo de Guo et al. (2014) revelou que fatores culturais influenciam a perceção e encaminhamento dos comportamentos problemáticos.

Närhi et al. (2015) e Jaquett et al. (2021) demonstraram a eficácia de programas como o *Positive Behaviour Support* e estratégias de reforço interdependente, respetivamente, em reduzir comportamentos disruptivos e melhorar o desempenho académico. Estes resultados alinham-se com as conclusões de programas comunitários avaliados em contextos de vulnerabilidade social, como os descritos por Jenson et al. (2018), que mostraram que intervenções estruturadas potenciam melhorias significativas nos indicadores comportamentais e académicos.

Por fim, Wolfson et al. (2015) evidenciaram que fatores aparentemente periféricos, como a qualidade do sono, também devem ser considerados em intervenções educativas integradas, uma vez que impactam diretamente tanto o rendimento académico como os problemas comportamentais.

Os estudos mencionados evidenciam não apenas uma relação entre rendimento académico e problemas de comportamento, mas também a influência de variáveis contextuais que podem mediar ou moderar essa associação, como será aprofundado de seguida.

Fluxograma de pesquisa e seleção de estudos para a revisão sistemática, com base no PRISMA

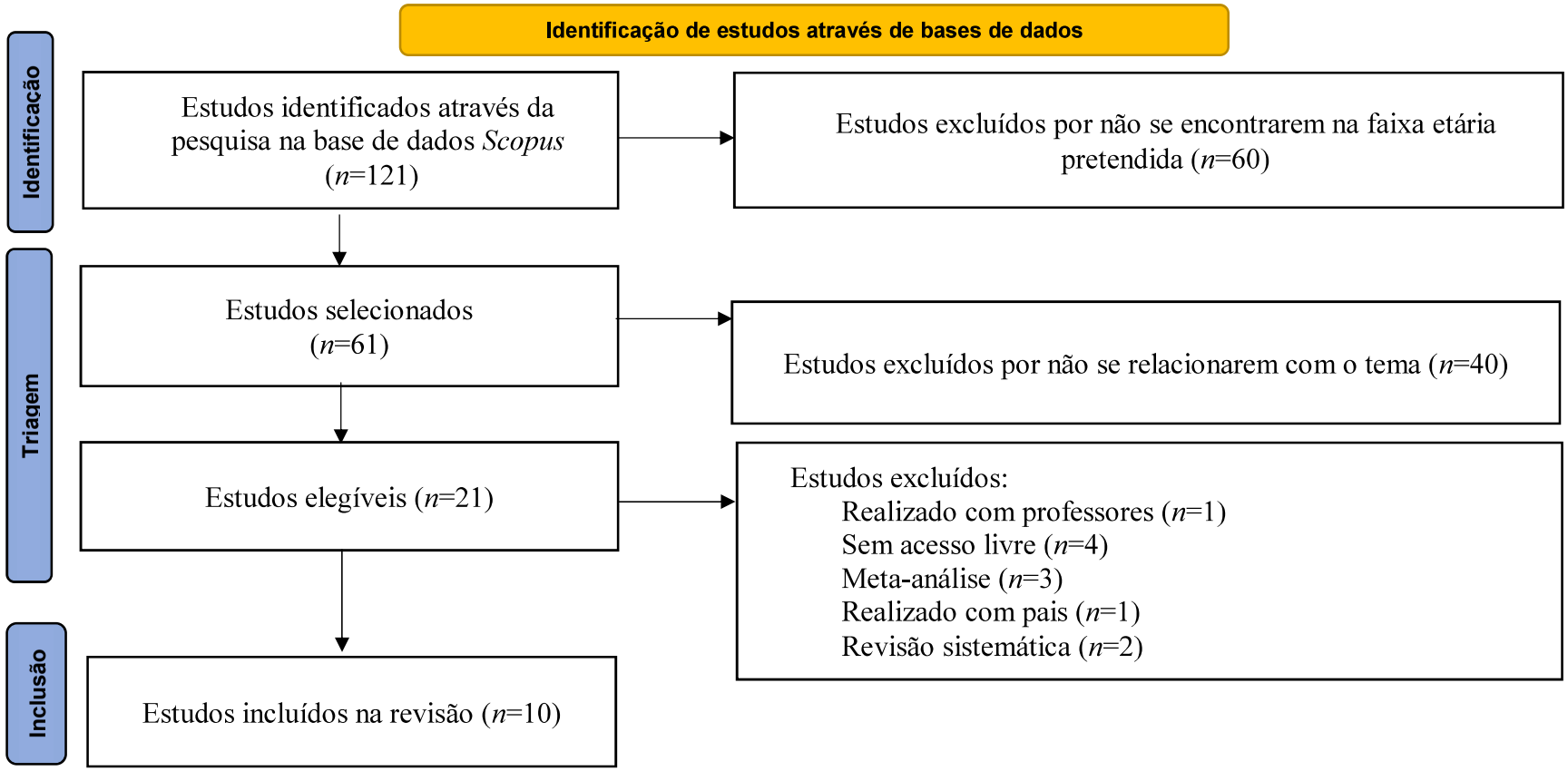


Figure 1.
Nota: Adaptado de Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*(71), 1-9. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Table 1

Caraterização dos estudos incluídos na revisão sistemática (n=10)

Autores/Ano	País	Objetivo/tipo de estudo	Instrumentos	Resultados
Goeke-Morey et al. (2013)	Irlanda do Norte	Explorar como os fatores familiares e comunitários afetam o desempenho escolar, problemas de comportamento na escola e expectativas de continuidade na educação. Estudo quantitativo	Escalas desenvolvidas para medir a perceção dos jovens sobre: Comportamento antissocial sectário (SAB) e não-sectário (NAB); *Family Environment Scale*, para avaliar o conflito e a coesão familiar; Índice de controlo comportamental parental e *Parenting Styles Questionnaire*, para avaliar o controlo e suporte parental.	Ambientes familiares com alto conflito e baixa coesão previram piores resultados escolares. Maior exposição a comportamentos antissociais na comunidade associou-se a mais problemas comportamentais na escola.
Froiland & Davison (2014)	Estados Unidos da América	Analisar a relação entre as expectativas parentais e as relações pais-escola com os resultados escolares de adolescentes do ensino básico e secundário nos Estados Unidos da América. Estudo quantitativo	Entrevistas telefónicas aos pais sobre expectativas quanto à escolaridade dos filhos, qualidade da relação com a escola e resultados escolares.	As expectativas parentais mais elevadas associaram-se fortemente a melhores resultados escolares dos adolescentes. As relações positivas entre os pais e a escola também se associaram a melhores resultados escolares, embora de forma mais moderada.

Guo et al. (2014)	Estados Unidos da América	Analisar se existem disparidades raciais/étnicas nas referências e utilização de serviços de saúde mental escolar (SBMHS) entre adolescentes asiático-americanos e latinos. Estudo quantitativo	*Strength and Difficulties Questionnaire* (SDQ), *Columbia Impairment Scale* (CIS), *Lum Emotional Availability of Parents* (LEAP), AHIMSA, Escala de Conexão à Escola, Inventário de Barreiras à Procura de Ajuda, Registos escolares e Dados de referência e utilização de serviços SBMHS.	Os latinos foram 4,5 vezes mais referenciados para serviços de saúde mental escolar do que os alunos asiático-americanos. As diferenças nos problemas de comportamento externalizante, a ligação à escola e o desempenho escolar explicaram parcialmente essa disparidade.
Ciucci et al. (2014)	Itália	Analisar a estrutura fatorial da versão italiana do *Inventory of Callous-Unemotional Traits* (ICU) e verificar as associações entre traços *callous-unemotional* e a adaptação comportamental e escolar em crianças, incluindo *bullying* e agressividade. Estudo quantitativo	*Inventory of Callous-Unemotional Traits* (ICU) – versão italiana (24 itens), registos escolares e questionários de *bullying* tradicional e *ciberbullying*.	Os traços *callous-unemotional* associaram-se a mais problemas de comportamento, *bullying* e agressividade, bem como a piores resultados escolares. A dimensão *uncaring* foi a que mais previu o ajustamento escolar e comportamental.
Wolfson et al. (2015)	Estados Unidos da América	Avaliar os efeitos do *Sleep Smart Program*,	*Adolescent Health and Sleep Efficacy Scale, Adolescent*	O *Sleep Smart Program* melhorou

		baseado na Teoria da Aprendizagem Social, para a melhoria das práticas de higiene do sono, eficácia percebida em saúde do sono e bem-estar comportamental de adolescentes do 7º ano. Estudo quantitativo	*Sleep Hygiene Scale, School Sleep Habits Questionnaire, Sleep-Wake Diary,* Registos escolares e *Youth Self Report (YSR).*	significativamente a eficácia percebida em saúde do sono, higiene do sono e tempo na cama dos participantes. Além disso, reduziu os problemas de comportamento internalizantes e ajudou a manter as notas de inglês.
Närhi et al. (2015)	Finlândia	Avaliar os efeitos de uma intervenção de gestão comportamental, baseada em apoio comportamental em sala de aula (no ambiente de aprendizagem, comportamento disruptivo, stresse docente e tempo despendido a manter a disciplina na sala de aula). Estudo quantitativo	Questionários a professores e alunos sobre o ambiente de aprendizagem e stresse docente, Registos de tempo utilizado pelos professores para manter o ambiente positivo na sala de aula e Questionários de aceitabilidade da intervenção para professores, direção e alunos.	A intervenção reduziu expressivamente os comportamentos disruptivos, melhorou o clima de aprendizagem, diminuiu o stresse dos docentes e o tempo dedicado a gerir a indisciplina.
Palmu et al. (2018)	Finlândia	Analisar a relação bidirecional ao longo do tempo entre problemas	*Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) – versão finlandesa; Testes	Os sintomas de PHDA no 6º ano previram significativamente um pior

		de comportamento externalizante e o desempenho escolar durante a transição do 6º para o 7º ano de escolaridade. Estudo quantitativo	estandardizados de leitura e matemática; Notas escolares; Dados familiares.	desempenho escolar no 7º ano.
Jenson et al. (2018)	Estados Unidos da América	Avaliar os efeitos de um programa comunitário de atividades pós-escolares (*afterschool program - ASP*) nos resultados escolares e no comportamento escolar de crianças e jovens residentes em bairros de habitação social. Estudo quantitativo	*Developmental Reading Assessment* (DRA2) e Registos escolares.	Os participantes do *ASP* apresentaram maiores ganhos em leitura e melhor taxa de assiduidade escolar. Tiveram ainda menos suspensões e/ou expulsões e maior probabilidade de proficiência em matemática e ciências.
Jaquett et al. (2021)	Estados Unidos da América	Comparar os efeitos de duas contingências de grupos interdependentes no desempenho escolar, comportamento em tarefas e comportamento disruptivo em alunos do 8º ano com problemas comportamentais.	Observação direta, Avaliação do desempenho escolar e Questionários de validade social para professores e alunos.	Reforçar o comportamento em tarefas melhorou significativamente o desempenho escolar e o tempo em tarefa, mais do que reforçar o desempenho escolar diretamente. Nenhuma das contingências

		Estudo quantitativo		reduziu o comportamento disruptivo de forma consistente.
Piscitello et al. (2022)	Estados Unidos da América	Analisar como o risco sociodemográfico influencia o abandono escolar no ensino secundário e de que forma esse efeito é mediado pelo desajuste escolar, comparando alunos de zonas rurais e não-rurais. Estudo quantitativo	Base de dados administrativa escolar (dados sociodemográficos e dados escolares) e Classificação das escolas como rurais e não rurais.	Para estudantes não rurais, o absentismo, a exclusão disciplinar e o insucesso escolar mediaram significativamente a relação entre o risco sociodemográfico e o abandono escolar. Nos estudantes rurais, apenas o insucesso escolar mediou essa relação.

Discussão

A presente revisão sistemática evidencia uma relação forte e bidirecional entre o rendimento académico e os problemas de comportamento em contexto escolar, com variáveis moderadoras e mediadoras que influenciam essa associação. Os estudos analisados convergem no reconhecimento de que problemas comportamentais estão frequentemente associados a um pior desempenho académico, e vice-versa, em especial os de natureza externalizante. Esta reciprocidade, contudo, não é homogénea, sendo modulada por fatores individuais, familiares, escolares e comunitários, o que sublinha a importância de uma leitura integrada dos resultados, atenta à multiplicidade de sistemas em que os alunos se inserem.

Os estudos analisados evidenciam de forma consistente a existência de uma associação significativa entre problemas de comportamento e baixo rendimento académico, corroborando a literatura existente (Borba & Marin, 2018; Fernandes et al., 2018; Pagerols et al., 2022). Estudos como os de Ciucci et al. (2014), Guo et al. (2014) e Palmu et al. (2018) sugerem que comportamentos problemáticos, particularmente externalizantes como a hiperatividade, desatenção e comportamento disruptivo, atuam como preditores significativos do fraco desempenho académico. Palmu et al. (2018) demonstraram, através de um modelo de relações cruzadas, que os sintomas de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) no 6.º ano predizem negativamente o rendimento académico no 7.º ano. Esta direcionalidade é apoiada pelo estudo de Ciucci et al. (2014), onde traços de insensibilidade emocional, como a indiferença, traduzida numa ausência de preocupação com o desempenho escolar, mostraram uma forte associação com baixo rendimento académico. Tais traços comprometem não apenas a motivação para aprender, mas também a capacidade de estabelecer relações funcionais com os pares e os professores, privando o aluno de recursos relacionais essenciais ao seu envolvimento escolar (Ciucci, et al., 2014). Adicionalmente, o trabalho de Goeke-Morey et al. (2013) em contextos de risco ecológico reforça que ambientes comunitários violentos e famílias disfuncionais fomentam comportamentos problemáticos, que, por sua vez, comprometem o sucesso académico, apontando para a necessidade de intervenções sistémicas que atuem tanto sobre o comportamento como sobre o contexto. Estes fatores aumentam simultaneamente a probabilidade de desenvolvimento de comportamentos problemáticos e de rendimento académico negativo (Goeke-Morey et al., 2013; Jaramillo et al., 2017; Ramos, 2020). Os dados sugerem, assim, que o rendimento académico e os problemas de comportamento devem ser compreendidos como fenómenos interdependentes, inseridos numa rede de influências ecológicas, tal como proposto pelo

modelo de Bronfenbrenner, que enfatiza a interação contínua entre o indivíduo e os diferentes contextos de desenvolvimento (Tudge et al., 2016).

Em relação à direcionalidade entre o rendimento académico e os problemas de comportamento, os estudos analisados apontam para uma relação predominantemente bidirecional, ainda que com maior evidência empírica no sentido de os comportamentos problemáticos influenciarem negativamente o desempenho académico (Chen et al., 2022; Kulkarni et al., 2021; Pagerols et al., 2022).

Embora menos enfatizada, a direcionalidade do rendimento académico para os problemas de comportamento, também foi identificada, ainda que de forma mais ténue. Palmu et al. (2018) observaram que alunos com melhor desempenho no 6.º ano apresentaram uma redução subsequente nos sintomas de problemas de comportamento, sugerindo um efeito protetor do sucesso escolar sobre comportamentos disruptivos. Essa dinâmica pode ser entendida à luz da teoria da motivação escolar e da perceção de competência: alunos que fracassam academicamente tendem a desenvolver atitudes de evitamento, frustração ou desinvestimento, culminando em comportamentos de oposição ou indisciplina (Palmu et al., 2018). A assimetria observada na força das duas direções da relação poderá dever-se, em parte, ao facto de os comportamentos externalizantes serem mais visíveis e perturbadores no contexto de sala de aula, gerando respostas mais imediatas por parte dos professores e, consequentemente, um maior volume de dados empíricos que documentam o seu impacto no desempenho académico.

À luz da literatura revista, é pertinente considerar que a relação entre rendimento académico e problemas de comportamento não ocorre de forma isolada, pelo contrário, é influenciada por variáveis contextuais que funcionam como moderadoras ou mediadoras, moldando a direção e intensidade desta associação (Froiland & Davison, 2014; Goeke-Morey et al., 2013; Guo et al., 2014; Piscitello et al., 2022). De forma consistente com esta perspetiva, os estudos analisados evidenciam que fatores de natureza sociodemográfica, familiar e escolar exercem um papel determinante nessa inter-relação (Froiland & Davison, 2014; Goeke-Morey et al., 2013; Guo et al., 2014; Piscitello et al., 2022). O ambiente familiar sobressai como uma variável central: contextos marcados por conflito, baixa coesão e práticas parentais disfuncionais tendem a associar-se simultaneamente a um fraco desempenho escolar e ao aumento da incidência de comportamentos problemáticos em crianças e adolescentes (Goeke-Morey et al., 2013). Com efeito, quando o ambiente familiar não oferece estabilidade emocional nem modelos comportamentais adequados, a criança vê fragilizada a sua capacidade de autorregulação, competência essencial tanto para a gestão do

comportamento como para o investimento nas tarefas académicas (Goeke-Morey et al., 2013; Ramos, 2020). A ausência de suporte emocional por parte dos cuidadores e um pobre envolvimento parental interferem de forma significativa na motivação intrínseca dos alunos, bem como na sua capacidade de autorregulação emocional e comportamental (Froiland & Davison, 2014). Paralelamente, as expectativas educativas dos pais revelam-se como um dos fatores protetores mais consistentes (Froiland & Davison, 2014). Os dados de Froiland e Davison (2014) mostram que pais que estabelecem metas académicas elevadas para os filhos tendem a promover melhores desempenhos escolares e a reduzir a frequência de comportamentos disfuncionais. Este efeito mostra-se mais robusto do que os atribuídos ao nível socioeconómico, à estrutura familiar ou à pertença étnica, destacando o papel ativo das crenças parentais na formação de trajetórias escolares bem-sucedidas (Froiland & Davison, 2014), e reforçando que o envolvimento parental vai além da participação formal na vida escolar, manifestando-se sobretudo nas expectativas e no clima de valorização da aprendizagem que se estabelece em casa (Jaramillo et al., 2017; Ramos, 2020).

Outra variável mediadora relevante é o nível de ajuste escolar, entendido como o grau de envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental do aluno no processo educativo (Piscitello et al., 2022). Os autores sublinham que o desajuste escolar, manifestado por elevados níveis de absenteísmo, comportamentos indisciplinados e reprovações, atua como um mecanismo central na ligação entre risco sociodemográfico e abandono escolar precoce (Piscitello et al., 2022). Este desajuste, frequentemente desencadeado por dificuldades académicas, estabelece um ciclo vicioso no qual o insucesso alimenta o comportamento disruptivo, ao mesmo tempo que este compromete ainda mais o desempenho escolar (Piscitello et al., 2022). Neste sentido, o desajuste escolar não deve ser entendido como um fenómeno pontual, mas como um processo progressivo de desvinculação face à escola, que tende a intensificar-se quando não é identificado e contrariado precocemente. A diferença observada entre alunos rurais e não rurais, em que apenas o insucesso escolar mediou a relação com o abandono nas áreas rurais, evidencia que os mecanismos de desajuste operam de forma diferenciada conforme o contexto, sublinhando a necessidade de estratégias de intervenção contextualizadas e sensíveis às especificidades sociais e geográficas das populações (Piscitello et al., 2022).

Destaca-se também o papel da cultura e da perceção dos educadores na forma como os comportamentos escolares são identificados, interpretados e geridos (Guo et al., 2014). Este estudo evidencia que fatores étnico-culturais influenciam fortemente os padrões de encaminhamento para serviços de apoio em saúde mental escolar (Guo et al., 2014). Os

autores demonstram que comportamentos externalizantes, como a hiperatividade e a conduta desafiadora, são mais prontamente reconhecidos pelos profissionais da educação e tendem a resultar em intervenções formais, enquanto comportamentos internalizantes (como a ansiedade e o afastamento social, mais prevalentes em certos grupos culturais, nomeadamente entre estudantes asiático-americanos) são frequentemente negligenciados, perpetuando disparidades no acesso a apoio e reforçando estigmas culturais (Guo et al., 2014). Esta tendência revela que a identificação de necessidades de saúde mental em contexto escolar não é um processo neutro, sendo influenciada pelas representações culturais dos educadores sobre o que constitui comportamento problemático, o que pode resultar numa resposta diferencial e, por isso, desigual (Guo et al., 2014). O conjunto de resultados reforça, portanto, que os contextos familiares, escolares e culturais devem ser considerados em simultâneo quando se analisa a complexa associação entre rendimento académico e problemas de comportamento (Froiland & Davison, 2014; Goeke-Morey et al., 2013; Guo et al., 2014; Piscitello et al., 2022).

As intervenções educacionais descritas nos estudos incluídos nesta revisão sistemática oferecem contributos valiosos para mitigar os efeitos negativos da relação entre o rendimento académico e os problemas de comportamento em sala de aula (Jaquett et al., 2021; Jenson et al., 2018; Närhi et al., 2015; Wolfson et al., 2015). As abordagens de intervenção comportamental aplicadas diretamente no contexto da sala de aula, como o modelo *Positive Behaviour Support*, demonstraram ser eficazes na melhoria do ambiente educativo e na redução de comportamentos disruptivos, permitindo uma gestão mais eficaz da disciplina e, consequentemente, favorecendo condições mais adequadas ao sucesso académico (Närhi et al., 2015). O envolvimento ativo dos professores na definição de expectativas claras de comportamento, aliado ao uso sistemático de reforço positivo, contribuiu para aumentar o tempo de ensino efetivo e diminuir o stress dos educadores, especialmente em turmas com ambientes de aprendizagem desafiadores (Närhi et al., 2015). Estes resultados são consistentes com a teoria da aprendizagem social de Bandura, segundo a qual a exposição a modelos positivos e a aplicação de reforços adequados favorecem a aquisição e manutenção de comportamentos adaptativos (M. Li & Hua, 2022), sugerindo que a criação de ambientes escolares previsíveis e estruturados constitui uma condição facilitadora da aprendizagem e da regulação comportamental.

Para além das intervenções realizadas no espaço da sala de aula, programas extracurriculares estruturados também revelaram efeitos positivos substanciais. Os dados apresentados por Jenson et al. (2018) mostram que programas desenvolvidos em contextos

comunitários, envolvendo reforço escolar, treino de competências socioemocionais e acompanhamento individualizado, contribuíram para a melhoria da assiduidade, da proficiência em disciplinas-chave e para a redução de sanções disciplinares, como suspensões ou expulsões (Jenson et al., 2018). Esses programas demonstraram especial utilidade em populações vulneráveis, como jovens residentes em bairros de habitação social, evidenciando o potencial transformador de estratégias baseadas num modelo ecológico e integrador, que atua simultaneamente sobre os contextos de risco e sobre os recursos individuais dos jovens (Jenson et al., 2018). De forma complementar, estratégias centradas em recompensas interdependentes aplicadas em sala de aula revelaram-se eficazes na promoção de comportamentos focados e no aumento do desempenho académico, nomeadamente entre alunos com perturbações emocionais e comportamentais (Jaquett et al., 2021). Os resultados indicaram que recompensar o comportamento focado, em vez de recompensar diretamente o desempenho, produziu melhorias mais consistentes, tanto na concentração como nos resultados escolares, sugerindo que a autorregulação comportamental constitui um caminho privilegiado para potenciar a aprendizagem (Jaquett et al., 2021). Este dado é particularmente relevante do ponto de vista prático, pois indica que intervir sobre o processo de aprendizagem, nomeadamente sobre o envolvimento e a persistência na tarefa, pode ser mais eficaz do que focar a intervenção exclusivamente nos resultados académicos.

Outro domínio relevante identificado nos estudos prende-se com a promoção da saúde e do bem-estar como via indireta de intervenção educativa. O *Sleep Smart Program*, desenvolvido para adolescentes do ensino básico, teve um impacto positivo na adoção de rotinas de sono mais saudáveis, na melhoria da autoeficácia relacionada com o sono e, em consequência, na estabilização dos resultados académicos e na redução de sintomas comportamentais internalizantes (Wolfson et al., 2015). Os participantes que integraram esta intervenção mostraram maior consistência nos padrões de sono, melhor regulação dos hábitos pré-sono e redução do uso de dispositivos eletrónicos à noite, fatores que se associaram a uma manutenção do desempenho em disciplinas como matemática e inglês, em contraste com o declínio observado no grupo de controlo (Wolfson et al., 2015). Este resultado reforça a ideia, já explorada na introdução, de que a privação do sono interfere com processos fundamentais para a aprendizagem, como a atenção, a memória e a regulação emocional, pelo que a promoção de hábitos de sono saudáveis deve ser considerada parte integrante de uma estratégia educativa abrangente (Acikgoz et al., 2022; Bayes & Bullock, 2019; Fredriksen et al., 2004; Nunes & Bruni, 2015).

No seu conjunto, estas intervenções reforçam a necessidade de uma abordagem multidimensional que articule a gestão do comportamento em contexto escolar com estratégias de reforço positivo, programas extracurriculares inclusivos e ações de promoção do bem-estar físico e psicológico dos alunos (Jaquett et al., 2021; Jenson et al., 2018; Närhi et al., 2015; Wolfson et al., 2015). Ao mesmo tempo, sublinham o papel central das escolas enquanto contextos de proteção e de promoção do desenvolvimento integral, especialmente junto de populações em risco (Jaquett et al., 2021; Jenson et al., 2018; Närhi et al., 2015; Wolfson et al., 2015). A convergência destes resultados sugere que intervenções fragmentadas, centradas num único domínio, comportamental, académico ou de bem-estar, têm um alcance necessariamente limitado, sendo a eficácia potenciada quando as estratégias adotam uma perspetiva sistémica e preventiva, consonante com o modelo ecológico de Bronfenbrenner, que enfatiza a interdependência entre os diferentes contextos de desenvolvimento do jovem (Tudge et al., 2016).

Implicações

Os estudos analisados convergem na identificação de fatores familiares, comunitários, escolares e individuais como determinantes do percurso académico e do ajustamento psicossocial de crianças e adolescentes.

Goeke-Morey et al. (2013) e Froiland e Davison (2014) evidenciam, em contextos geográficos distintos, que variáveis como a conflitualidade familiar, as práticas parentais e as expectativas educativas dos pais exercem uma influência determinante sobre o desempenho académico, sobrepondo-se inclusivamente ao estatuto socioeconómico. Guo et al. (2014) e Ciucci et al. (2014) acrescentam que fatores culturais e traços de insensibilidade emocional condicionam a identificação e gestão de problemas de comportamento, com implicações diretas no acesso a apoio especializado e no rendimento académico.

No plano das intervenções, os estudos incluídos demonstram que abordagens estruturadas produzem ganhos mensuráveis. Wolfson et al. (2015) e Närhi et al. (2015) mostram que intervenções centradas, respetivamente, na higiene do sono e na gestão positiva do comportamento em sala de aula melhoram simultaneamente o bem-estar e o desempenho escolar. Jaquett et al. (2021) evidenciam que recompensar o comportamento focado na tarefa é mais eficaz do que recompensar diretamente os resultados académicos, sugerindo que a autorregulação constitui uma via privilegiada para a melhoria da aprendizagem. Jenson et al. (2018) e Palmu et al. (2018) sublinham, adicionalmente, o papel moderador do contexto

familiar e sociodemográfico, reforçando a necessidade de intervenções sensíveis às especificidades das populações. Por fim, Piscitello et al. (2022) alertam para a heterogeneidade dos mecanismos de desajuste escolar entre contextos rurais e não rurais, sublinhando que estratégias uniformes têm alcance limitado.

Limitações

Esta revisão apresenta um conjunto de limitações metodológicas que importa explicitar, na medida em que condicionam a interpretação e o alcance dos resultados.

Em primeiro lugar, a estratégia de pesquisa foi limitada à base de dados *Scopus*. Apesar da sua ampla cobertura e relevância na área científica, esta opção pode ter conduzido à exclusão de estudos indexados noutras bases, como a *Web of Science*, *ERIC* ou *PsycINFO*, reduzindo potencialmente a abrangência da evidência considerada. Adicionalmente, a utilização de uma única expressão de pesquisa, sem recurso a estratégias mais alargadas (e.g., sinónimos adicionais, operadores de proximidade ou pesquisa por termos controlados), pode ter limitado a sensibilidade da identificação de estudos.

Em segundo lugar, não foi realizada uma avaliação formal da qualidade metodológica dos estudos incluídos, nem uma análise sistemática do risco de viés (e.g., viés de seleção, de medição ou de confusão). Esta ausência impede uma ponderação diferenciada dos resultados em função da robustez dos estudos, podendo conduzir a uma interpretação equivalente de evidência com níveis distintos de qualidade.

Em terceiro lugar, o número reduzido de estudos incluídos (n = 10) limita a solidez das conclusões, aumentando a vulnerabilidade a efeitos idiossincráticos de estudos individuais. Esta limitação é particularmente relevante tendo em conta a heterogeneidade metodológica observada (instrumentos, desenhos de estudo, contextos), que não foi formalmente analisada através de procedimentos de síntese quantitativa (e.g., meta-análise) ou de avaliação da heterogeneidade.

Em quarto lugar, a revisão restringiu-se a estudos quantitativos, excluindo estudos qualitativos e mistos. Esta opção, embora coerente com os objetivos definidos, limita a compreensão dos mecanismos subjacentes à relação entre rendimento académico e problemas de comportamento, nomeadamente no que respeita aos processos contextuais e interpretativos.

Em quinto lugar, os critérios de inclusão implicaram restrições linguísticas (inglês e português) e etárias (10–17 anos), o que limita a generalização dos resultados a outras populações. Acresce que a maioria dos estudos foi conduzida em países ocidentais, sobretudo

nos Estados Unidos, o que limita a extrapolação para contextos culturais e educativos distintos.

Por fim, importa referir que, embora a revisão tenha seguido as diretrizes *PRISMA*, não foram previamente registados protocolos (e.g., PROSPERO), nem foi reportada a fiabilidade interavaliadores no processo de seleção e extração de dados. Esta ausência pode introduzir riscos adicionais de subjetividade no processo de revisão.

Em conjunto, estas limitações sugerem que os resultados devem ser interpretados com cautela, sendo recomendável que investigações futuras adotem estratégias de pesquisa mais abrangentes, integrem avaliações formais da qualidade dos estudos e recorram a metodologias de síntese mais robustas.

Conclusão

A presente revisão sistemática permite clarificar a natureza complexa e bidirecional da relação entre rendimento académico e problemas de comportamento em sala de aula. Os resultados indicam que comportamentos problemáticos, em particular os de natureza externalizante, constituem preditores robustos do baixo rendimento académico. A direção inversa, em que o insucesso escolar potencia comportamentos disruptivos, foi igualmente identificada, ainda que com menor consistência empírica, apontando para uma dinâmica cíclica entre desempenho e desregulação comportamental.

A análise das variáveis moderadoras e mediadoras revelou que o envolvimento parental, as expectativas dos pais, o ajustamento escolar e as perceções culturais dos educadores desempenham um papel estruturante nesta associação. Estes resultados encontram sustentação nos modelos ecológico de Bronfenbrenner, de aprendizagem social de Bandura e ecológico de Belsky, que, em conjunto, enfatizam a interdependência entre fatores individuais, familiares e contextuais no desenvolvimento académico e comportamental.

As intervenções analisadas demonstram que abordagens integradas, articulando a gestão positiva do comportamento, programas extracurriculares e a promoção do bem-estar psicofisiológico, produzem efeitos positivos tanto no desempenho académico como na redução de comportamentos desajustados, com particular relevância em populações vulneráveis.

Para investigações futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais de maior amplitude, que permitam acompanhar a evolução desta relação ao longo do tempo e em contextos culturalmente diversificados. Importa igualmente aprofundar o estudo dos

comportamentos internalizantes, menos visíveis, mas igualmente prejudiciais ao percurso escolar, e desenvolver intervenções que integrem de forma sistemática o envolvimento familiar com estratégias de base escolar. Este estudo contribui para a consolidação do conhecimento sobre a bidirecionalidade da relação entre rendimento académico e problemas de comportamento, identificando fatores moderadores e mediadores relevantes e reunindo evidências sobre intervenções eficazes, ao mesmo tempo que aponta lacunas que justificam investigação futura de caráter longitudinal, qualitativo e transcultural.

Referências

Acikgoz, A., Acikgoz, B., & Acikgoz, O. (2022). The effect of internet addiction and smartphone addiction on sleep quality among turkish adolescents. *PeerJ*, *10*. https://doi.org/10.7717/peerj.12876

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5th ed.). Artmed.

Baardstu, S., Wang, M. V., & Brandlistuen, R. E. (2021). The role of ECEC teachers for the long-term social and academic adjustment of children with early externalizing difficulties: A prospective cohort study. *European Early Childhood Education Research Journal*, *30*(4), 606–623. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1981961

Barreto, S. O., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. (2011). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: Uma avaliação multimodal. *Psico, 42*(4), 503–510.

Barroso, R. G., & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, *52*(1), 211–229. https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_10

Bayes, D. M., & Bullock, B. (2019). Sleep problems in school aged children: A common process across internalising and externalising behaviours?. *Clocks & Sleep*, *2*(1), 7–18. https://doi.org/10.3390/clockssleep2010002

Benavente, R. (2001). Perturbação de comportamento na infância: Diagnóstico, etiologia, tratamento e propostas de investigação futura. *Análise Psicológica, 19*(2), 321–329. https://doi.org/10.14417/ap.363

Borba, B. M. R., & Marin, A. H. (2018). Problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar em adolescentes. *Psico*, *49*(4), 348-357. https://doi.org/10.15448/1980-8623.2018.4.26941

Boscolo, R. A., Sacco, I. C., Antunes, H. K., Mello, M. D., & Tufik, S. (2007). Avaliação do padrão de sono, atividade física e funções cognitivas em adolescentes escolares. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *7*(1), 18-25. https://doi.org/10.5628/rpcd.07.01.18

Carvalho, L. C., Costa, G. E. S., Medeiros, E. R., Dantas, D. D. P. F., Nobre, E. C. M., Gomes, T. C. O., Silva, K. C., Amancio, I. L. N., Silva, M. A. M., & Cariolano, N. G. (2025). Impacto de comportamentos disruptivos e desigualdades sociais no ensino-aprendizagem. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, *17*(7). https://doi.org/10.55905/cuadv17n7-023

Chang, H., & Olson, S. L. (2016). Examining early behavioral persistence as a dynamic process: Correlates and consequences spanning ages 3–10 years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *44*(4), 799-810. https://doi.org/10.1007/s10802-015-0063-2

Checa, P., Abundis-Gutierrez, A., Pérez-Dueñas, C., & Fernández-Parra, A. (2019). Influence of maternal and paternal parenting style and behavior problems on academic outcomes in primary school. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00378

Chen, C. C., Cheng, S.-L., Xu, Y., Rudasill, K., Senter, R., Zhang, F., Washington-Nortey, M., & Adams, N. (2022). Transactions between problem behaviors and academic performance in early childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(15), 1-13. https://doi.org/10.3390/ijerph19159583

Choi, J. K., Hatton-Bowers, H., & Shin, J. (2022). Predicting toddlers' problematic behaviors: The role of poverty, parenting, and childcare. *Early Child Development and Care*, *192*, 313–330. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1756791

Ciucci, E., Baroncelli, A., Franchi, M., Golmaryami, F. N., & Frick, P. J. (2014). The association between callous-unemotional traits and behavioral and academic adjustment in children: Further validation of the inventory of callous-unemotional traits. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *36*, 189-200. https://doi.org/10.1007/s10862-013-9384-z

Cousins, J. N., Wong, K. F., & Chee, M. W. (2019). Multi-night sleep restriction impairs long-term retention of factual knowledge in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, *65*(4), 549-557. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.04.030

Durankus, F., Ciftdemir, N. A., Ozbek, U. V., Duran, R., & Acunas, B. (2020). Comparison of sleep problems between term and preterm born preschool children. *Sleep Medicine*, *75*, 484-490. https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.09.013

Fernandes, L. D. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. D. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: Histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Trends in Psychology*, *26*, 215-228. https://doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt

Fredriksen, K., Rhodes, J., Reddy, R., & Way, N. (2004). Sleepless in Chicago: Tracking the effects of adolescent sleep loss during the middle school years. *Child Development*, *75*(1), 84-95. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00655.x

Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, *17*, 1-17. https://doi.org/10.1007/s11218-013-9237-3

Goeke-Morey, M. C., Taylor, L. K., Merrilees, C. E., Cummings, E. M., Cairns, E., & Shirlow, P. (2013). Adolescents' educational outcomes in a social ecology of parenting, family, and community risks in Northern Ireland. *School Psychology International*, *34*(3), 243-256. https://doi.org/10.1177/0143034311435162

Griffith, S., Arnold, D., Voegler-Lee, M. E., & Kupersmidt, J. (2016). Individual characteristics, family factors, and classroom experiences as predictors of low-income kindergarteners' social skills. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *6*(1), 59–76. https://doi.org/10.5539/jedp.v6n1p59

Guo, S., Kataoka, S. H., Bear, L., & Lau, A. S. (2014). Differences in school-based referrals for mental health care: Understanding racial/ethnic disparities between Asian American and Latino youth. *School Mental Health*, *6*, 27-39. https://doi.org/10.1007/s12310-013-9108-2

Imaduddin, M., & Eilks, I. (2024). A scoping review and bibliometric analysis of educational research on water literacy and water education. *Sustainable Chemistry and Pharmacy, 42*, 101833. https://doi.org/10.1016/j.scp.2024.101833

Jaquett, C. M., Skinner, C. H., Moore, T., Ryan, K., McCurdy, M., & Cihak, D. (2021). Interdependent group rewards: Rewarding on-task behavior versus academic performance in an eighth-grade classroom serving students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *46*(4), 238-252. https://doi.org/10.1177/0198742920934006

Jaramillo, J. M., Rendón, M. I., Muñoz, L., Weis, M., & Trommsdorff, G. (2017). Children's self-regulation in cultural contexts: The role of parental socialization theories, goals, and practices. *Frontiers in Psychology*, *8*, 923. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00923

Jensen, I. B., & Dikilitas, K. (2025). A scoping review of action research in higher education: Implications for research-based teaching. *Teaching in Higher Education, 30*(1), 84–101. https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2222066

Jenson, J. M., Veeh, C., Anyon, Y., Mary, J. S., Calhoun, M., Tejada, J., & Lechuga-Peña, S. (2018). Effects of an afterschool program on the academic outcomes of children and youth residing in public housing neighborhoods: A quasi-experimental study. *Children and Youth Services Review*, *88*, 211-217. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.014

Kulkarni, T., Sullivan, A. L., & Kim, J. (2021). Externalizing behavior problems and low academic achievement: Does a causal relation exist?. *Educational Psychology Review*, *33*, 915–936. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09582-6

Li, A., Cheng, S., & Vachon, T. E. (2023). Too much of a good thing? Testing the curvilinear relationship between parental involvement and student outcomes in elementary school. *Social Forces*, *101*(3), 1230–1257. https://doi.org/10.1093/sf/soac001

Li, M., & Hua, Y. (2022). Integrating social presence with social learning to promote purchase intention: Based on social cognitive theory. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810181

Lyra, G. F. D., Assis, S. G. D., Njaine, K., Oliveira, R. D. V. C. D., & Pires, T. D. O. (2009). A relação entre professores com sofrimento psíquico e crianças escolares com problemas de comportamento. *Ciência & Saúde Coletiva*, *14*, 435-444. https://doi.org/10.1590/s1413-81232009000200012

Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities* (Vol. 2, pp. 231-253). Nova Science Publishers.

Meho, L. I., & Sugimoto, C. R. (2009). Assessing the scholarly impact of information studies: A tale of two citation databases-scopus and web of science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 60*(12), 2499–2508. https://doi.org/10.1002/asi.21165

Mundy, L. K., Canterford, L., Tucker, D., Bayer, J., Romaniuk, H., Sawyer, S., Lietz, P., Redmond, G., Proimos, J., Allen, N., & Patton, G. (2017). Academic performance in primary school children with common emotional and behavioral problems. *Journal of School Health*, *87*(8), 593-601. https://doi.org/10.1111/josh.12531

Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(2), 274-285. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913

Neumann, D., Peterson, E. R., Underwood, L., Morton, S. M., & Waldie, K. E. (2024). The association between persistence and change in behavioral difficulties during early to middle childhood and cognitive abilities at age 8. *Child Psychiatry & Human Development*, *55*(4), 1031-1043. https://doi.org/10.1007/s10578-022-01453-1

Nunes, M. L., & Bruni, O. (2015). Insônia na infância e adolescência: Aspectos clínicos, diagnóstico e abordagem terapêutica. *Jornal de Pediatria, 91*, S26–S35. https://doi.org/10.1016/j.jped.2015.08.006

Olivier, E., Morin, A. J., Langlois, J., Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary

and secondary school students. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*(11), 2327-2346. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01295-x

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*(71), 1-9. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pagerols, M., Prat, R., Rivas, C., Español-Martín, G., Puigbó, J., Pagespetit, E., Haro, J. M., Ramos-Quiroga, J. A., Casas, M., & Bosch, R. (2022). The impact of psychopathology on academic performance in school-age children and adolescents. *Scientific Reports*, *12*. https://doi.org/10.1038/s41598-022-08242-9

Palmu, I. R., Närhi, V. M., & Savolainen, H. K. (2018). Externalizing behaviour and academic performance – The cross-lagged relationship during school transition. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *23*(2), 111-126. https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1376968

Piscitello, J., Kim, Y. K., Orooji, M., & Robison, S. (2022). Sociodemographic risk, school engagement, and community characteristics: A mediated approach to understanding high school dropout. *Children and Youth Services Review*, *133*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106347

Puiu, S., Udriștioiu, M. T., Petrișor, I., Yılmaz, S. E., Pfefferová, M. S., Raykova, Z., Yildizhan, H., & Marekova, E. (2024). Students' well-being and academic engagement: A multivariate analysis of the influencing factors. *Healthcare*, *12*(15), 1492. https://doi.org/10.3390/healthcare12151492

Ramos, V. (2020). *Como lidar com os problemas de comportamento das crianças: Guia para professores, pais e educadores*. Pactor.

Retuerto, D. M., Lahidalga, I. R.-M., & Lasurtegui, I. I. (2020). Disruptive behavior programs on primary school students: A systematic review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *10*(4), 995-1009. https://doi.org/10.3390/ejihpe10040070

Robinson, S. E., & Song, J. J. (2019). Student academic performance system: quantitative approaches to evaluating and monitoring student progress. *International Journal of Quantitative Research in Education*, *4*(4), 332-353. https://doi.org/10.1504/IJQRE.2019.100170

Tudge, J. R., Payir, A., Merçon-Vargas, E., Cao, H., Liang, Y., Li, J., & O'Brien, L. (2016). Still misused after all these years? A reevaluation of the uses of bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review, 8*(4), 427–445. https://doi.org/10.1111/jftr.12165

Tutkun, C., & Meral, S. E. (2025). Preschool children's social skills, problem behaviors, academic self-esteem and teacher-child relationship: A serial mediation model. *Frontiers in Psychology*, *16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1453193

Wolfson, A. R., Harkins, E., Johnson, M., & Marco, C. (2015). Effects of the young adolescent sleep smart program on sleep hygiene practices, sleep health efficacy, and behavioral well-being. *Sleep Health*, *1*(3), 197-204. http://dx.doi.org/10.1016/j.sleh.2015.07.002

Wu, Z. (2023). The influence of parenting styles on academic performance of high school students. *The Educational Review*, *7*(10), 1521-1525. http://dx.doi.org/10.26855/er.2023.10.011