

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

VINCULAÇÃO, PERCEPÇÃO DE  
PROBLEMAS E (IN)SUCESSO ESCOLAR

Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico

José Eduardo Madeira dos Santos

Coimbra 2009

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra**

**VINCULAÇÃO, PERCEPÇÃO DE  
PROBLEMAS E (IN)SUCESSO ESCOLAR**

Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico

José Eduardo Madeira dos Santos

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - especialização em Psicologia da Educação - apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira.

**Coimbra 2009**

*Para a minha mulher, sem a qual não  
teria concluído o presente trabalho.*

## Agradecimentos

De entre outros contributos para a concretização do trabalho aqui apresentado, assinalamos, de forma reconhecida, a orientação do Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira, que sempre depositou confiança no nosso trabalho, encorajando-nos ao longo deste período, permitindo que “o barco chegasse a bom porto”.

Aos Conselhos Executivos da Escola Secundária Fernão Lopes Graça e do Agrupamento de Escolas da Apelação.

Aos professores e alunos das turmas que constituíram a amostra e que tão gentilmente se disponibilizaram a colaborar no presente estudo.

E por último, mas não menos importante, aos meus pais por todo o seu apoio.

## Índice Geral

	<i>Página</i>
<b>INTRODUÇÃO</b>	7
<b>Parte I – Enquadramento Teórico</b>	
<b>CAPÍTULO I</b>	12
<b>A ADOLESCÊNCIA: FACTORES PESSOAIS</b>	
1. Caracterização	14
2. O desenvolvimento físico e afectivo	22
3. O desenvolvimento psicossocial	28
4. O desenvolvimento cognitivo	33
5. Adolescência e juventude	37
6. A importância do grupo de pares	41
7. A auto-estima no adolescente	44
<b>CAPÍTULO II</b>	49
<b>A ESCOLA: UM CONTEXTO, DIFERENTES REALIDADES</b>	
1. A escola actual	51
2. Escola e adolescência	56
2.1. Efeitos do contexto escolar no adolescente	59
2.2. O Insucesso escolar: factores motivadores e educacionais	63
2.3. Escola actual - Necessidade de reforma e mudança	66
<b>CAPÍTULO III</b>	72
<b>DINÂMICAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA</b>	
1. A Família	74
1.1. Conceito	75
1.2. Evolução e modificações do contexto familiar	77
1.3. Envolvimentos familiares e adolescência	82
2. A Família e a Escola: influência sobre o adolescente	91

## **Parte II – Estudo Empírico**

### **CAPÍTULO IV METODOLOGIA** 96

Introdução	97
1. Objectivos e Hipóteses	97
2. Amostra	100
2.1. Caracterização da amostra	101
2.2. Delimitação do Nível Sócio-Económico	102
3. Instrumentos	104
3.1. Escala de Auto-estima de Rosenberg (RSES)	104
3.2. Inventário de Vinculação aos Pais e Amigos (IVPA)	106
3.3. Inventário de Resolução de Problemas (IRP)	107
3.4. Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)	107
4. Procedimentos de recolha de dados	109

### **CAPÍTULO V APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS** 110

Introdução	111
1. Estudo psicométrico dos instrumentos	112
2. Apresentação e análise dos resultados	124
2.1. Diferenças entre os alunos em função da escola frequentada	125
2.2. Diferenças entre os alunos em função do nível sócio-económico	127
2.3. Variáveis de Auto-estima, Vinculação, Resolução de Problemas, Capacidades e Dificuldades dos alunos, em função da escola e do género	130
2.4. Relações entre auto-estima, vinculação ao pai, mãe e amigos, resolução de problemas e capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos	139
3. Discussão dos resultados	143

### **CONCLUSÃO** 153

### **BIBLIOGRAFIA** 160

## ANEXOS

**Anexo A - Ficha de caracteriza do aluno**

**Anexo B - Escala Auto-Estima de Rosenberg**

**Anexo C - Inventário de Vinculação aos Pais e Amigos**

**Anexo D - Inventário de Resolução de Problemas**

**Anexo E - Questionário de Capacidades e Dificuldades**

## INDICE DE QUADROS

	<i>Página</i>
<b>Quadro I-1</b> - Síntese dos vários autores para a delimitação da adolescência	21
<b>Quadro I-2</b> - Comparação entre o pensamento da criança e do adolescente	33
<b>Quadro I-3</b> - Componentes da auto-estima	46
<b>Quadro IV-1</b> - Distribuição dos alunos de acordo com o género e escolaridade	101
<b>Quadro IV-2</b> - Distribuição dos alunos de acordo com o género e idade	102
<b>Quadro V-1</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a Escala de Auto-Estima de Rosenberg	112
<b>Quadro V-2</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para o Inventário de Vinculação aos Pais e Amigos (Vinculação à mãe)	113
<b>Quadro V-3</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para o Inventário de Vinculação aos Pais e Amigos (Vinculação ao pai)	114
<b>Quadro V-4</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para o Inventário de Vinculação aos Pais e Amigos (Vinculação aos amigos).	115
<b>Quadro V-5</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Confiança na Resolução de Problemas do Inventário de Resolução de Problemas	116
<b>Quadro V-6</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Aproximação/Afastamento do Inventário de Resolução de Problemas	117

	<i>Página</i>
<b>Quadro V-7</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Auto-Controlo do Inventário de Resolução de Problemas	118
<b>Quadro V-8</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para o Inventário de Resolução de Problemas	119
<b>Quadro V-9</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Sintomas Emocionais do Questionário de Capacidades e Dificuldades	120
<b>Quadro V-10</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Problemas de Comportamento do Questionário de Capacidades e Dificuldades	120
<b>Quadro V-11</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Hiperactividade do Questionário de Capacidades e Dificuldades	121
<b>Quadro V-12</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Problemas de Relacionamento com os Colegas, do Questionário de Capacidades e Dificuldades	121
<b>Quadro V-13</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Comportamento Pró-Social, do Questionário de Capacidades e Dificuldades	122
<b>Quadro V-14</b> - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para o Questionário de Capacidades e Dificuldades	123
<b>Quadro V-15</b> - Média, Desvio-Padrão para as variáveis dependentes em função da escola frequentada pelos alunos.	127
<b>Quadro V-16</b> - Média, Desvio-Padrão para as variáveis dependentes em função do Nível Sócio-económico	128
<b>Quadro V-17</b> - Médias e Desvios-Padrão para as variáveis dependentes em função do género e da escola	130
<b>Quadro V-18</b> - Auto-estima em função da Escola e do Género	131
<b>Quadro V-19</b> - Vinculação à Mãe em função da Escola e do Género	131
<b>Quadro V-20</b> - Vinculação ao Pai em função da Escola e Género	132
<b>Quadro V-21</b> - Vinculação aos Amigos em função da Escola e do Género	133
<b>Quadro V-22</b> - Confiança na Resolução de Problemas em função da Escola e do Género	134
<b>Quadro V-23</b> - Aproximação/Afastamento em função da Escola e do Género	134
<b>Quadro V-24</b> - Auto-controlo em função da Escola e do Género	135



	<i>Página</i>
<b>Quadro V-25</b> - Sintomas Emocionais em função da Escola e do Género	135
<b>Quadro V-26</b> - Problemas de Comportamento em função da Escola e do Género	136
<b>Quadro V-27</b> - Hiperactividade em função da Escola e do Género	137
<b>Quadro V-28</b> - Problemas de Relacionamento com os Colegas em função da Escola e do Género	138
<b>Quadro V-29</b> - Problemas de Relacionamento com os Colegas em função da Escola e do Género	138
<b>Quadro V-30</b> - Impacto das Dificuldades em função da Escola e do Género	139
<b>Quadro V-31</b> - Matriz de correlações entre a auto-estima, a vinculação ao pai, à mãe e amigos, a resolução de problemas e as capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos	142

## VINCULAÇÃO, PERCEPÇÃO DE PROBLEMAS E (IN)SUCESSO ESCOLAR

### **Resumo**

Este estudo tem como objectivo geral comparar e tentar estabelecer relações entre um conjunto de variáveis, nomeadamente a auto-estima, a vinculação e a percepção de problemas e, também, verificar de que forma estes factores influenciam o sucesso escolar.

Numa primeira parte, é apresentada uma abordagem teórica das questões associadas à adolescência e aos contextos escolar e familiar.

Na segunda parte, engloba a análise estatística dos dados referentes à aplicação dos instrumentos adoptados para este estudo, tendo os mesmos apresentado qualidades psicométricas globalmente satisfatórias. A amostra foi constituída por 264 alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de duas escolas da região da Grande Lisboa.

No que diz respeito aos estudos diferenciais, encontrámos diferenças estatisticamente significativas, ao nível da auto-estima, da vinculação e da capacidade de resolução de problemas, em função do género e da escola frequentada. No que se refere ao nível sócio-económico, os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas, apenas em relação à vinculação e ao relacionamento com os colegas. Os alunos que possuíam um nível sócio-económico mais elevado apresentavam não só índices de vinculação igualmente mais acentuados, independentemente do grau de parentesco a que se refere, como também

menores índices de problemas de comportamento e de relacionamento com os colegas.

Os estudos correlacionais revelaram que existe uma associação positiva estatisticamente significativa, entre a auto-estima, a vinculação, a resolução de problemas e as capacidades percebidas pelos alunos, verificando-se, igualmente, o inverso, ou seja, a existência de relações negativas, estatisticamente significativas, entre as variáveis acima mencionadas e as dificuldades percebidas pelos alunos.

Por último, a título conclusivo, fazemos referência às limitações do estudo realizado, bem como às implicações decorrentes dos resultados obtidos, com o objectivo de promover, não só o sucesso, como também o bem estar de todos aqueles que se encontram associados ao processo de ensino-aprendizagem.

### **Abstract**

This study aims to compare and try to establish general relations between a set of variables, including self-esteem, attachment and perception of problems and also determine how these factors influence the student's success.

The first part is a theoretical approach of the issues associated with adolescence, school and family contexts.

The second part includes statistical analysis of data concerning the application of measures adopted for this study, which revealed overall satisfactory psychometric qualities. The sample consisted in 264 students

of the 3rd cycle of basic education from two schools in the region of Lisbon.

Regarding differential studies, we found statistically significant differences at the level of self-esteem, the linkage and the ability to solve problems, by gender and school attended. Concerning the socio-economic level, the results showed statistically significant differences only in relation to attachment and relationship with colleagues. Students with higher socio-economic level had not only higher rates of attachment, regardless the degree of kinship to which it refers, but also lower levels of behaviour problems and relationships with colleagues.

The correlation studies revealed a statistically significant positive association between self-esteem, attachment, problem-solving and skills perception by students. There is also the reverse, the existence of negative relations, statistically significant, between the variables mentioned above and the difficulties perceived by the students.

Finally, we refer to the limitations of the study and the implications of the results, to promote not only the success but also the welfare of all who are associated with the teaching-learning process.

### **Résumé**

L'objectif global de cet étude est celui de comparer et d'essayer d'établir des relations entre un ensemble de variables, notamment l'estime de soi, l'attache, la perception de problèmes et, aussi, de vérifier en quelle mesure ces facteurs influencent le succès scolaire.

Dans la première partie, on présente un abordage théorique des questions associées à l'adolescence et aux contextes scolaire et familial.

Dans deuxième partie, on englobe l'analyse statistique des données concernant l'application des instruments adoptés pour cette étude. Ceux-ci ont présenté des qualités psychométriques globalement satisfaisantes. L'échantillon a été constitué par 264 élèves du 3<sup>o</sup> Cycle de l'Enseignement Basique de deux écoles de la région de Lisbonne.

En ce qui concerne les études différentielles, nous avons trouvé des différences statistiquement significatives, au niveau de l'estime de soi, de l'attache et de la capacité de résolution de problèmes, en fonction du type et de l'école fréquentée. En ce qui concerne le niveau socio-économique, les résultats ont indiqué des différences statistiquement significatives, seulement concernant le lien aux parents et aux relations avec les collègues.

Les élèves qui possédaient un niveau socio-économique supérieur présentaient non seulement des indices d'attache également plus accentués, indépendamment du degré de parenté, comme des indices inférieurs de problèmes de comportement et de relations avec les collègues.

Les études corrélationnelles ont révélé qu'il existe une association positive, statistiquement significative, entre l'estime de soi, l'attache, la résolution de problèmes et la perception des capacités par les élèves, en se vérifiant, également, l'inverse, c'est-à-dire, l'existence de relations

négatives, statistiquement significatives, entre les variables ci-dessus mentionnées et la perception des difficultés par les élèves.

Finalemment, en conclusion, nous faisons de la référence aux limitations de l'étude réalisée, ainsi qu'aux implications liées aux résultats obtenus, avec l'objectif de promouvoir, non seulement le succès, comme le bien-être de tous ceux qui se trouvent associés au processus d'enseignement-apprentissage.

*O destino do homem determina-se na forma como é gerado, no calor dos braços que se lhe estendem, na ideologia que o envolve e na liberdade que lhe é proporcionada para imaginar, experimentar e pensar.*

João dos Santos

## **INTRODUÇÃO**

O sucesso escolar depende de um conjunto de factores, os quais se inserem em diferentes contextos.

Quando nos reportamos ao período da adolescência, torna-se necessário, não só compreender atitudes e comportamentos, como também as razões que se encontram na sua base e a percepção que os jovens têm das suas atitudes.

Como técnico de Educação Especial e Reabilitação, deparo-me no meu dia-a-dia com uma população muito heterogénea, com necessidades e características distintas que, muitas vezes, apesar de apresentar um desenvolvimento dentro dos parâmetros da normalidade, possuem um fraco rendimento escolar, o qual culmina, frequentemente, com a reprovação no final do ano lectivo. Esta situação assume, em muitos casos, consequências dramáticas, não só para os próprios, como também para todos aqueles que os rodeiam e que com eles interagem.

Uma questão que frequentemente é colocada, e nem sempre é respondida, diz respeito às razões e aos factores que se encontram por detrás desse fraco aproveitamento. Para as compreender, torna-se necessário adquirir um conhecimento mais profundo, desse período crítico de desenvolvimento do indivíduo que é a adolescência, assim como os diversos contextos em que ele ocorre, nomeadamente a família e a escola.

O reconhecimento da adolescência como período de desenvolvimento humano aconteceu há relativamente pouco tempo, ou



seja, já no século XX, devido a um conjunto de definições que passaram a definir a entrada na vida adulta, as quais permitiram distinguir este período da adolescência.

No mundo ocidental, a adolescência corresponde, em termos etários à faixa situada entre os 12 e os 20 anos, existindo contudo oscilações impostas pelas diferenças entre os sexos, etnias, meios geográficos, condições socio-económicas e culturais.

A adolescência é hoje conceptualizada como o período situado entre a infância e a idade adulta. Inicia-se com os primeiros indícios físicos da maturidade sexual e termina com a realização social da situação de adulto independente. O crescimento que ocorre durante a adolescência engloba uma acção combinada entre as alterações anatmofisiológicas, cognitivas e sociais dos indivíduos e os contextos nos quais eles vivenciam as exigências e oportunidades que afectam o seu desenvolvimento psicológico (Silva, 2004).

Num mesmo meio, encontramos grandes desigualdades de indivíduo para indivíduo: há puberdades muito precoces e outras muito tardias. Por outro lado, uma mesma pessoa, em momentos distintos, tem diferentes ritmos de maturação.

No passado, a adolescência foi também considerada um tempo de transição, um breve interlúdio entre a dependência da infância e as responsabilidades da vida adulta atribuída ao jovem. Pouco depois da maturidade sexual, muitas vezes caracterizada por uma iniciação elaborada, o novo adulto trabalhava, casava e tinha filhos.

Hoje é considerado um período em que os jovens, após diversos momentos de maturação, constroem a sua identidade e os seus pontos de referência, escolhem o seu caminho profissional e o seu projecto de vida, sendo sujeitos a inúmeras pressões e tomadas de decisão, que irão influenciar, positiva ou negativamente, o seu percurso futuro.

Inscrito em tão vasta problemática, este estudo procura compreender de que forma o sucesso escolar se encontra condicionado pelos seguintes factores: auto-estima, vinculação aos pais e aos pares, capacidade de resolução de situações problema, e se estes variam em função de determinados contextos. A amostra é composta por jovens com idades compreendidas entre os onze e os dezasseis anos, os quais se encontram a frequentar o terceiro ciclo do ensino básico, em duas escolas do ensino público situadas em áreas periféricas da grande Lisboa.

O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes: a primeira, que integra o enquadramento teórico, e a segunda, que enquadra o estudo empírico.

A primeira parte, subdivide-se em três capítulos - Adolescência: factores pessoais; A Escola: um contexto, diferentes realidades e, por último, Dinâmicas Familiares e Desenvolvimento na Adolescência.

A abordagem relacionada com a problemática da adolescência justifica-se em virtude da população alvo deste estudo se encontrar inserida na faixa etária correspondente a este período tão sensível do desenvolvimento. Começaremos por fazer uma breve caracterização do adolescente, ao nível das diversas vertentes do desenvolvimento; físico,

afectivo, cognitivo e psicossocial. Seguidamente, verificaremos a relevância das relações do mesmo com os seus pares e a forma como estes o influenciam. Por último, neste primeiro capítulo, será abordada, de uma forma sucinta a questão da auto-estima, como este factor se manifesta e condiciona este período do desenvolvimento do indivíduo.

De forma a ser possível contextualizar a problemática relacionada com a adolescência, e em virtude do estudo aqui apresentado se centrar em diversas questões relacionadas com o sucesso escolar, abordaremos, no segundo capítulo a escola, em virtude desta constituir um pilar fundamental no desenvolvimento da criança e do jovem, e na sua transição para a vida adulta.

Finalmente, no terceiro capítulo será abordada a temática da família. Aquele que deverá ser a estrutura fundamental na vida do adolescente, constitui um factor determinante na construção da personalidade e na vida do indivíduo. Como se encontra definido o seu conceito, como evoluiu ao longo dos tempos, como influencia e condiciona o adolescente e a sua relação com o contexto escolar, constituem questões relevantes que fazemos referência nesta parte do nosso trabalho.

A segunda parte do trabalho, é composta pelo quarto e quinto capítulos, referentes ao estudo empírico.

O quarto capítulo, respeitante à Metodologia, encontra-se subdividido em três pontos: Objectivos e Hipóteses, Amostra e Instrumentos de Medida e Procedimentos e Técnicas de Análise de Dados.

O quinto capítulo - Apresentação e Discussão dos Resultados, é composto, igualmente, por três itens: Dados Estatísticos, Apresentação e Análise dos Resultados relacionados com as hipóteses colocadas e Discussão dos Resultados. Por último, e de acordo com os objectivos do estudo, os resultados principais encontram-se resumidos num conjunto de conclusões.

# CAPÍTULO I

---

## A ADOLESCÊNCIA: FACTORES PESSOAIS

1. Caracterização
2. O desenvolvimento físico e afectivo
3. O desenvolvimento psicossocial
4. O desenvolvimento cognitivo
5. Adolescência e juventude
6. A importância do grupo de pares
7. A auto-estima no adolescente

*Nenhuma idade é tão sensível aos melhores e mais sábios esforços dos adultos. Não há um único solo em que as sementes, tanto as boas como as más, atinjam raízes tão profundas, cresçam de forma tão viçosa ou produzam frutos com tanta rapidez e regularidade.*

Hall (1904, p.17)

## A ADOLESCÊNCIA: FACTORES PESSOAIS

### 1. Caracterização

Mudança. Incerteza. Afirmação. Estes são alguns dos termos que se encontram associados ao período do desenvolvimento do ser humano que é a adolescência. Nesta fase tudo é colocado em causa, o indivíduo adquire consciência de si e de tudo o que o rodeia, tornando-se, por outro lado, intransigente, contestatário, exigente e avesso a hipocrisias. "É capaz, embora por vezes, sem razão, de criticar e pôr em causa pais e professores (Avanzini, 1980). Com base nas suas capacidades intelectuais, adquire como verdade mais correcta, a sua, "deixando de dar crédito à função dos pais ou dos professores, admitindo apenas a *figura* de um deles, embora insurgindo-se contra todos aqueles que não considere *competentes* nas suas funções" (*id. Ibid.*)

Numa perspectiva histórica, o termo *adolescência* surgiu no século XV, sendo derivado do latim *adolescere*, que significa crescer, ou crescer até à maturidade (Muuss, 1990). A adolescência, como período do curso de vida do ser humano, só começou a ser considerada como tal, no início do século XIX, assim como o interesse pelo seu estudo e compreensão.

Com efeito, diversas obras consagradas a este período possuíam um carácter pedagógico e moral, o qual se devia a uma linha de autores como Montaigne, Rabelais ou Rosseau. Este considerou a adolescência como o segundo nascimento ou a "*idade da razão*", passando-se a considerar a

infância como o período de aquisição de competências básicas como o andar e o falar.

Pese embora, a adolescência tenha começado a surgir, como faixa etária no séc. XIX, foi a partir do início do século passado que suscitou uma verdadeira reflexão em diferentes domínios, do psicológico ao social, passando pelo psiquiátrico, o que permitiu adoptar uma abordagem multidimensional deste período.

Contributos como os de Sigmund Freud, o qual demarcou as transformações na puberdade, o nível da sexualidade, relativamente às que existiam na infância, e de Stanley Hall (1905, cit. por Amaral Dias, 1984), conduziram a uma reflexão mais profunda dentro da Ciência Psicológica e Psiquiátrica.

Sprinthall e Collins (1999), referem que, para Hall, na adolescência, o indivíduo passava por um novo nascimento, marcado por mudanças significativas, que culminavam numa nova personalidade, diferente da personalidade da infância. Essas mudanças eram consequências da maturação sexual, sendo, portanto de origem biológica. Ele denominou esse período de tempestade e tensão, caracterizado por anomalias de comportamento que se modificavam à medida que o indivíduo alcançava a maturidade sexual.

O reconhecimento por parte da sociedade adulta face à adolescência e às suas características específicas, nem sempre existiu. Tal só aconteceu em virtude da ocorrência de um conjunto de acontecimentos, como é o caso dos movimentos históricos no trabalho, que ocorreram nos EUA no



início do século XX (Sprinthall e Collins, 1999). Church e Sedlack, (1976 cit. por Silva, 2004), referem que outros fenómenos, como a industrialização e a urbanização, encontravam-se em grande expansão, a par com um fluxo de emigração contínuo (predominantemente da Europa), geraram um conjunto de condições que favoreceram o surgimento da adolescência).

Na sociedade actual torna-se difícil de afirmar que a adolescência termina, quando se passa a ser jovem adulto. Fernandes da Fonseca (1997), refere a adolescência como o período da vida do indivíduo situado entre a infância e a idade adulta, não sendo fácil definir o seu início e o seu fim. No entanto, como menciona este autor, "com o crescente relacionamento entre as diversas sociedades, as diferenças entre os conceitos de adolescência foram diminuindo, sendo, actualmente, aceite que a adolescência corresponde, genericamente, ao período etário do ciclo vital entre os 12 e os 18 anos" (p.147).

Sendo a adolescência um período caracterizado por alterações significativas a nível fisiológico, afectivo, psicológico, intelectual e social, estas deverão ser contextualizadas a nível cultural, constituindo assim, um processo dinâmico que se situa entre a infância e a idade adulta Kohler e Aimard (1971).

Estes autores consideram que, do ponto de vista cronológico, podemos afirmar que a adolescência começa com a puberdade, mas que o seu término é mais difícil de definir, já que o "acesso" ao estatuto adulto não está definido por critérios precisos e reconhecidos por todos.

Outros autores consideram que o fim da adolescência, assim como o seu início, não são fáceis de demarcar, isto porque sendo definido como o final da adolescência, o momento em que o jovem "...recebe todas as prerrogativas do adulto..."(Kaplan e Sadock, 1990, p.44, 45), torna-se muitas vezes difícil de identificar, porque varia muito, quer em tempo, quer em quantidade, em função dos diferentes contextos: ambiental, cultural e social.

Amaral Dias (1982), afirma que "... pela negativa um adolescente é alguém que já não é criança e que ainda não é adulto.... A tendência geral fixa o fim da adolescência aos 18 anos, seguindo-se um período intermédio que dá origem à categoria dos adultos jovens" (p.188).

Na sociedade actual, o período da adolescência tende a alargar-se, devido não só, à melhoria da qualidade de vida, como também ao aumento etário da permanência na escola e às exigências do mercado de trabalho. É precisamente o ingresso no mercado de trabalho que, segundo Cordeiro (1988), constitui o marco de transição para uma nova fase, a idade adulta, em virtude da conquista de autonomia por parte do indivíduo.

O mesmo autor citado por Amaral Dias e Nunes Vicente (1984), considera, a par com a perspectiva referida anteriormente, que o final da adolescência é normalmente fixado na idade de 18 anos, seguindo-se um período intermediário, o qual define uma nova categoria, a dos jovens adultos.

Para Papalaia (1985), o estado adulto é alcançado, do ponto de vista psicológico, quando se dá a conclusão, por parte do indivíduo, das seguintes tarefas:

- Descoberta da sua identidade própria;
- Independência face aos pais;
- Desenvolvimento do sistema de valores próprio;
- Possuir capacidade de estabelecer relações duradouras e interdependentes do amor e da amizade.

Durante o período da adolescência, os jovens, através de momentos de maturação diversificados, realizam um trabalho de reintegração do seu passado e das suas ligações infantis, numa nova unidade. É através deste processo que o adolescente, deverá adquirir capacidades que lhe permitam realizar opções ao nível dos seus valores, da sua orientação sexual, do seu caminho profissional e da sua integração social. Durante este percurso evolutivo, o adolescente terá de lidar com retrocessos, muitas vezes sozinho, outras com e contra os pais, com o melhor amigo, com os seus pares e com os outros adultos (Braconnier e Marcelli, 2000).

Segundo Sampaio (1994), a adolescência é uma etapa do desenvolvimento, que ocorre entre a puberdade e a idade adulta, ou seja, desde a altura em que as alterações psicobiológicas iniciam a maturação até à idade em que um sistema de valores e crenças se enquadram numa identidade estabelecida.

Também Lidz (1983) considera o desenvolvimento biológico e emocional do jovem para caracterizar a chegada à idade adulta mas acrescenta a necessidade de ser capaz de assumir a responsabilidade dos seus actos.

A ambivalência da adolescência, decorrente dos diversos contextos em que ocorre, encontra-se ligada, igualmente, às alterações globais que ocorrem no indivíduo, tornando este período de difícil compreensão, não só pelos outros, como também pelos próprios.

Fleming (1997), considera que neste período, estão presentes no adolescente, simultaneamente, desejos ambivalentes de crescer e regredir, de ser adulto e ainda se sentir criança, de ser autónomo e ao mesmo tempo dependente, bem como de se sentir ligado ao passado mas com vontade de se projectar no futuro. Este autor refere ainda que um dos factores que maior pressão exerce sobre os jovens na sociedade moderna, é a moda, a qual influencia e estipula um conjunto de padrões que, muitas vezes, não são acessíveis a todos os corpos, criando muitas vezes expectativas que não se concretizam.

Segundo Claes (1990), "todos concordam que a adolescência está dominada por exigências psicossociais imperativas, como a emancipação da tutela parental e a adopção da identidade sexual. A realização destas tarefas encerra este período e define o ingresso na idade adulta" (p.51).

Numa perspectiva psicológica, Stone e Church afirmam que "...a adolescência é um estado de espírito, uma maneira de ser que começa mais ou menos na puberdade e que termina quando o indivíduo adquiriu a

sua independência de acção, isto é, quando está social e emocionalmente maduro e possui a experiência e a motivação necessárias para a realização do papel de adulto" (*in* Claes, 1990, p.48).

No quadro I-1 é apresentada de forma resumida a delimitação da adolescência como período de desenvolvimento, de acordo com alguns autores, sendo de salientar a existência de factores comuns a todos eles, entre os quais a ocorrência de alterações de ordem física e psicológica.

<p><b>SPRINTHALL</b> e <b>COLLINS (1994)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescência é tida como um período importante do desenvolvimento humano e não apenas como um fase preparatória para o estágio seguinte.</li> <li>- Existem diferenças qualitativas entre os estádios, os quais são de natureza sequencial, sendo construídos a partir do estágio anterior.</li> <li>- A forma de pensar dos adolescentes é caracterizada pela capacidade dos mesmos de pensar nas possibilidades, planificar, colocar hipóteses e perspectivar a existência de diferentes formas de pensamento.</li> </ul>
<p><b>KAPLAN e SADOCK</b> <b>(1990)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adolescência dividida em três estádios: pré-adolescência, adolescência e adolescência tardia.</li> <li>- Adolescência tida como um período determinante no processo de desenvolvimento do indivíduo, o qual passa de dependente a independente.</li> </ul>
<p><b>CLAES</b> <b>(1990)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização dos termos, modificação, modificação, mudança.</li> <li>- Encontra-se caracterizada por condições psicossociais imperativas: adoção de identificação sexual e emancipação da tutela parental.</li> </ul>
<p><b>BLOS</b> <b>(1985)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Defensor do prolongamento da adolescência devido à complexidade da sociedade moderna.</li> <li>- Caracterização da adolescência em cinco fases: pré-adolescência, adolescência inicial, adolescência propriamente dita, final da adolescência e pós-adolescência.</li> <li>- Possibilidade de variação do ritmo do adolescente na passagem pelas diversas fases</li> </ul>

Quadro I-1: Síntese dos vários autores para a delimitação da adolescência

## **2. O desenvolvimento físico e afectivo**

Para termos uma visão global da adolescência, temos de falar, de uma forma concreta, no adolescente. Este depende de um conjunto de contingências, mais especificamente, as competências com que nasceu, a existência de situações e oportunidades para as desenvolver, as suas vivências emocionais, os seus pais, e o contexto sócio-económico e cultural, no qual esteve integrado desde a sua infância. Esta antecede a pré-adolescência e surge como um elemento fulcral neste processo. Por este motivo torna-se necessário compreendê-la.

A infância constitui um período de constante desenvolvimento, caracterizado por uma certa estabilidade. Com a chegada da adolescência, o indivíduo perde o que o definia até então: a sua segurança interna, o seu equilíbrio. Tal, deve-se ao facto deste não se reconhecer a si próprio. A sua compleição física modificou-se, alterando a imagem que tinha de si. No plano psicológico, surgem novos desejos, os quais proporcionam ao adolescente a sensação de ser uma nova pessoa. Esta “nova pessoa” começa a surgir com a emergência da puberdade, que assinala de forma indelével a adolescência, variando de indivíduo para indivíduo, em função do sexo e de um conjunto de factores diversos. É um período caracterizado pelo desenvolvimento da altura e do peso (surto do crescimento), assim como do sistema de reprodução, a par com o rápido crescimento dos órgãos genitais, alterações que vão despertar um conjunto de sentimentos e impulsos sexuais desconhecidos. O

desenvolvimento do sistema endócrino, que é responsável pela produção das inúmeras hormonas corporais, irá desencadear todo o processo pubertário (Silva, 2004).

Sprinthall e Collins (1999) referem que todas estas alterações fisiológicas se iniciam quando o hipotálamo estimula a glândula pituitária a segregar determinadas hormonas que irão estimular os ovários, testículos e as glândulas supra-renais a produzir outras hormonas.

Por outro lado, outros autores como Katchadourian (1977 cit. por Silva, 2004) referem o facto de que, antes do início da puberdade, várias glândulas como o hipotálamo e a hipófise se encontram a funcionar interactivamente, existindo um mecanismo de *feedback* que controla as suas funções, não permitindo o seu total funcionamento. Tal só acontece, quando ocorrem três fenómenos: a insensibilidade do hipotálamo ao *feedback* negativo, maior produção e libertação dos factores desbloqueadores da gonodotrofina e uma maior sensibilidade do hipotálamo à sua acção.

As modificações ao nível do corpo, decorrentes das alterações do sistema endócrino, podem-se tornar dramáticas para o adolescente, já que a percepção que tinha de si próprio é confrontada com novas formas e uma nova imagem corporal, à qual tem de se adaptar.

Tanner (1962, cit. por Silva, 2004) refere que as características físicas, a par com os factores genéticos, determinam o momento exacto da puberdade assim como as transformações que ocorrem durante esta fase.



O desenvolvimento corporal vai ocorrendo, de forma paralela à maturação sexual, ocorrendo, mais significativamente, no período pré-pubertário. Primeiro, dá-se o crescimento dos membros inferiores e, posteriormente, dos membros superiores e do tronco (Katchadourian, 1977, cit. por Sprinthall e Collins, 1999). Em virtude deste desfasamento, podem ocorrer desequilíbrios ao nível das proporções, conduzindo a um certo desconforto físico, podendo o adolescente, em situações de cariz social, sentir-se embaraçado.

No período pós-pubertário ocorre o crescimento ponderal, o qual se caracteriza por um aumento de massa muscular nos rapazes, e de tecido adiposo nas raparigas. De uma forma paralela, dão-se modificações ao nível do aparelho digestivo e do índice metabólico, as quais poderão causar perturbações alimentares e aumento do apetite. Estas alterações podem conduzir, devido à existência de uma sensibilidade exacerbada com o corpo, a situações de irritabilidade, isolamento, depressão, anorexia ou bulimia, situações, infelizmente frequentes, entre os jovens na sociedade actual.

A adolescência caracteriza-se assim, por uma evolução, quer física, quer sexual, que frequentemente não tem paralelismo no domínio intelectual, podendo conduzir à ocorrência de comportamentos desviantes, face às normas de conduta impostas pela sociedade.

Tal desequilíbrio pode produzir no adolescente, sentimentos e sensações com os quais têm dificuldade em lidar. É com frequência que o adolescente passa por períodos de solidão, de isolamento, de revolta ou

raiva, sem perceber que se encontra num processo dinâmico, no qual de uma forma inconsciente e em virtude do processo de maturação em que se encontra, tem necessidade de se afastar da forma como idealizou os adultos e os próprios pais (imagos parentais), para, numa fase posterior, se voltar a aproximar, relacionando-se, não como figuras idealizadas, mas como pessoas reais (Dias Cordeiro, 1979). Este período é designado de "luto dos imagos parentais" pelos psicanalistas, sendo caracterizado por uma necessidade normal de isolamento, e durante o qual pais e professores se deparam com uma enorme dificuldade em, não só compreender, como também comunicar com o adolescente, o qual procura por sua vez, novas pessoas, estabelecer novas relações, modelos diferentes, com os quais se possa identificar e imitar.

O adolescente, face à dispersão que sente na vivência do seu "Eu", tem a necessidade de procurar junto dos outros o seu consentimento para tomar decisões, experimentando, simultaneamente, momentos de angústia e medo de se perder nesta dependência.

Face ao que foi referido anteriormente, pensamos que na mesma linha de pensamento, "...nada mais natural que a curiosidade, o desejo de novos conhecimentos e de novas sensações. Isto marca a *originalidade da vida pessoal* que o jovem quer encontrar para, em última análise, *se encontrar a si próprio.*" (op.cit.).

De uma forma global, podemos afirmar que o indivíduo, passa na adolescência, por um conjunto de alterações evolutivas a diferentes níveis: fisiológico, afectivo, cognitivo, social e da personalidade.

Fenwick e Smith (1993) referem que no período da adolescência, existem "*marcas*" intelectuais e emocionais, através das quais o ser humano tem de passar, no seu caminho para a idade adulta, havendo, de acordo com os mesmos autores, um padrão de maturação geral, o qual se poderá dividir em três estádios da adolescência: inicial, média e tardia, cada qual com características específicas.

O adolescente passa assim, da dependência à autonomia, evoluindo para uma visão de abertura face ao mundo que o rodeia, por oposição ao egocentrismo que o caracterizava anteriormente.

*Agora, sei. Sou, eu também, como todos os outros: um adolescente sentimental e sonhador. É em vão que procuro escondê-lo. Sou sentimental. Sou ridículo.*

*Nesta tarde de Novembro, estou triste. E não tenho razão nenhuma para estar triste. Não devo estar triste... Olho para os choupos e para a janela. E deixo-me invadir por inúmeros pensamentos. Pensamentos ingênuos, de uma ingenuidade revoltante e idiota. Quanto eu me esforcei para a arrancar à minha alma esta fraqueza cujo nome é melancolia...*

*Mircea Eliade, O Romance do Adolescente Míope*

### **3. O desenvolvimento psicossocial**

O facto da adolescência constituir um período de tempo, no qual o jovem passa por um conjunto de situações motivadoras e sentimentos existenciais importantes (Knobel, 1977, cit. por Fonseca, 1988), podem fazer tender o adolescente para a instabilidade, como sejam: a procura de identidade, evolução sexual, contradições comportamentais, separação progressiva dos pais, entre outros.

A adolescência é caracterizada por três grandes parâmetros – descoberta do mundo interior, exercício da criatividade e sentimento da individualidade –, os quais irão ser determinantes para a organização da estabilidade (ou instabilidade) psíquica do adolescente, e de uma forma mais específica, na formação e definição da sua pessoa cultural.

A adolescência pode ser considerada um período, ou se quisermos, uma etapa, na vida de todo e qualquer indivíduo, revestindo-se de características próprias, as quais interagem e se manifestam a diversos níveis.

No domínio psicológico, os factores que estão associados ao processo evolutivo que é a adolescência, vão-se manifestar, não só ao nível da capacidade de adaptação social do jovem, como também ao nível do seu comportamento. Estes factores psicossociais irão influenciar de forma significativa todos os contextos em que o adolescente se encontra inserido, e de uma forma mais acentuada a família. Um dos grandes “obstáculos” que é referido por inúmeros pais diz respeito à dificuldade

que encontram na “comunicação” com os seus filhos adolescentes. Tal deve-se ao facto da ocorrência de um conjunto de modificações no jovem, que ocorrem durante este período do desenvolvimento.

Durante este período, o jovem irá, frequentemente, colocar os adultos à prova, “testando-os”, entrando num jogo de forças, através do qual pretendem estabelecer novos limites. Uma das consequências que este processo encerra prende-se com os excessos que muitas vezes ocorrem, e que podem assumir proporções dramáticas, não só para o adolescente, como também para toda a família. Por isso, o diálogo entre adultos (pais, professores, etc.) e adolescentes, assume uma importância tão grande.

O distanciamento entre o adolescente e os adultos acontece quando se dá a “falência” destes últimos, situação que conduz, muitas vezes a interpretações erradas por parte dos pais, os quais se sentem preteridos por outros.

Este conjunto de situações, leva frequentemente, a que os pais, e devido a não compreenderem que o distanciamento do seu filho adolescente é passageiro, afastem o adolescente do círculo familiar, surgindo situações de ruptura entre pais e filhos, ou se quisermos, entre adultos e adolescentes. Tal acontece, devido em parte à dificuldade existente na interpretação, por parte dos pais, não só do comportamento dos seus filhos, como também das “mensagens” que estes lhes enviam, as quais são mal interpretadas ou simplesmente ignoradas. Por outro lado, verifica-se uma enorme discrepância entre as ideias que os pais

possuem no que diz respeito ao futuro dos seus filhos e a realidade e os desejos destes. Torna-se assim, evidente, que a sociedade em geral e os pais e professores em particular mostrem preocupação face a determinadas condutas, consideradas desviantes por parte dos jovens.

Estes e outros factores poderão contribuir para um crescente afastamento entre o adolescente e a sua família, devendo-se tentar, a todo o custo, manter o diálogo entre as duas partes.

A busca de identidade por parte do adolescente, conduz à aquisição e hierarquização dos diferentes papéis, condições que lhe permitem a formação de um novo "*Eu*" que lhe é próprio e que possui características específicas (Silva, 2004).

Por outro lado, a emancipação é algo desejado, quer por rapazes, quer por raparigas, embora aconteça de forma diferente entre eles; mais cedo no sexo feminino, encontrando-se a emancipação dirigida para o contexto familiar e para a maternidade, enquanto que no sexo masculino ocorre mais tarde e, por vezes de forma mais agressiva, podendo conduzir, eventualmente, a rupturas no seio da família (Almeida, 1987).

A adolescência e a crise que este período encerra, constituem um período extremamente delicado para o jovem, que o vive, muitas vezes dominado por sentimentos de angústia e perplexidade. É na busca de autonomização, à qual Sternberg (1987) dá grande relevância, e do "ser diferente", que surge um conceito de grande relevância, quando abordamos as relações interpessoais do adolescente, que é o de "grupo".

Durante o período da adolescência, dá-se a libertação da tutela parental, e a adesão ao grupo de pares, a qual proporciona ao jovem diversas possibilidades e opções, as quais são, frequentemente, interditas no seio familiar, isto em virtude de, ao invés de não ser possível escolher os próprios pais, o adolescente pode preferir um determinado grupo ou amigo, de acordo com os seus gostos e predilecções.

O "grupo" surge assim, como uma nova família, embora os seus membros mudem com frequência, e os seus papéis serem, frequentemente, pouco definidos. Constitui, no entanto, um contexto determinante para o crescimento e modificação social. Uma das características dos "grupos", é a partilha de ideias comuns aos seus membros, proporcionando ao adolescente um contexto onde este se pode refugiar dos seus temores e angústias, funcionando como um espaço que o jovem percorre no sentido da individualização e da vida adulta:



*O adolescente procura no grupo a sua independência e a sua autonomia afectiva (...)  
O grupo inicia-o a organização da sociedade humana e dá-lhe uma muralha colectiva para assegurar a sua própria de defesa contra os adultos.*

Quillon e Origlia (1974, pp.217 e 219)

#### 4. O desenvolvimento cognitivo

Para muitos investigadores as transformações físicas constituem as alterações mais evidentes durante o período da adolescência. Apesar de não serem tão evidentes, as transformações que ocorrem no adolescente ao nível da sua capacidade de pensar, raciocinar e resolver problemas, são igualmente dramáticas e de extrema importância no processo de desenvolvimento do indivíduo (Quadro I-2).

Durante o processo de desenvolvimento a inteligência passa por várias etapas evolutivas. Entre os 7 e os 10 anos, as crianças evidenciam uma forma de inteligência do tipo lógico-concreto, a qual lhes possibilita a realização de comparações, classificar e estabelecer relações.

É durante a adolescência que a inteligência assume a sua forma final, evoluindo do plano concreto para o formal, caracterizado pelo pensamento hipotético-dedutivo, e que segundo Piaget, ocorre entre os 11-12 anos e os 14-15 anos. Para aquele autor as alterações a nível emocional dependem das modificações cognitivas que ocorrem no mesmo período, as quais podem influenciar o entendimento das regras, conduzindo por vezes a uma situação de confronto com o adulto.

<b>INFÂNCIA</b>	<b>ADOLESCÊNCIA</b>
Pensamento limitado ao aqui e agora	Pensamento alargado a possibilidades
Resolução de problemas ditada pelos detalhes dos mesmos	Resolução de problemas orientada pela verificação de hipóteses prévias
Pensamento limitado aos objectos e situações concretas	Pensamento alargado a ideias assim como à realidade concreta
Pensamento concentrado na própria perspectiva individual	Pensamento alargado às perspectivas dos outros

---

Quadro I-2 – Comparação entre o pensamento da criança e do adolescente

De uma forma cada vez mais evidente o adolescente reflecte, em termos de aptidão, o nível cognitivo que atingiu. O adolescente vai ser capaz de resolver, a partir do pensamento, situações vivenciadas e projectar ideias para o futuro. Surge a dúvida e a desconfiança, o pensamento adquire uma nova forma, permitindo ao adolescente uma enorme capacidade de abstracção, e ser capaz de reflectir sobre si próprio.

Uma alteração deveras relevante que ocorre neste período, diz respeito ao facto do adolescente ser capaz de pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros. Esta capacidade ou forma de auto-reflexão, é definida como metacognição (Sprinthall e Sprinthall, 1994) e permite um enorme alargamento da imaginação.

A tomada de consciência, por parte do adolescente, acerca das diversas estratégias de aprendizagem que pode utilizar, constitui outra das características deste período. Uma das consequências desta tomada de consciência, diz respeito à possibilidade de auto-correcção a nível da resolução de situações-problema, ser muito maior.

Associada à metacognição, surge a percepção de que as pessoas são diferentes e pensam de forma diferente sobre uma mesma ideia ou situação, deixando de existir um ponto de vista único e correcto, havendo um reconhecimento por parte do adolescente, de diferenças entre o ponto de vista dos outros e o seu (Silva, 2004).

Este período é frequentemente difícil de aceitar pelos adultos, devido ao mundo "fantasioso" construído pelo adolescente e no qual vive,

e a partir do qual produz formas diferenciadas de argumentação perante aqueles.

Progressivamente a forma de pensar do adolescente vai-se aproximando do pensamento do adulto, pese embora a instabilidade emocional causada pelas incertezas e inseguranças características do período em que vive. Levisky (1995) refere que é neste período que a *emoção prevalece sobre a razão*, sabendo-se que frequentemente as emoções condicionam a forma de pensar do indivíduo.

Este caminho que conduz o adolescente à idade adulta, é caracterizado, afectivamente, pela sexualidade impulsiva e agressiva, havendo necessidade, frequentemente, de conter esses mesmos impulsos, numa tentativa de estabelecer um equilíbrio a nível mental, que por vezes não consegue, ocorrendo comportamentos agressivos.

Na figura 1, encontra-se resumido, as alterações a nível cognitivo que ocorrem durante a adolescência, e que foram referenciadas anteriormente. De salientar as modificações ao nível comportamental, que levam à descoberta de novas capacidades por parte do indivíduo, as quais proporcionam uma nova percepção, não só de si próprio (mundo interno), como também, do mundo que o rodeia (mundo externo).

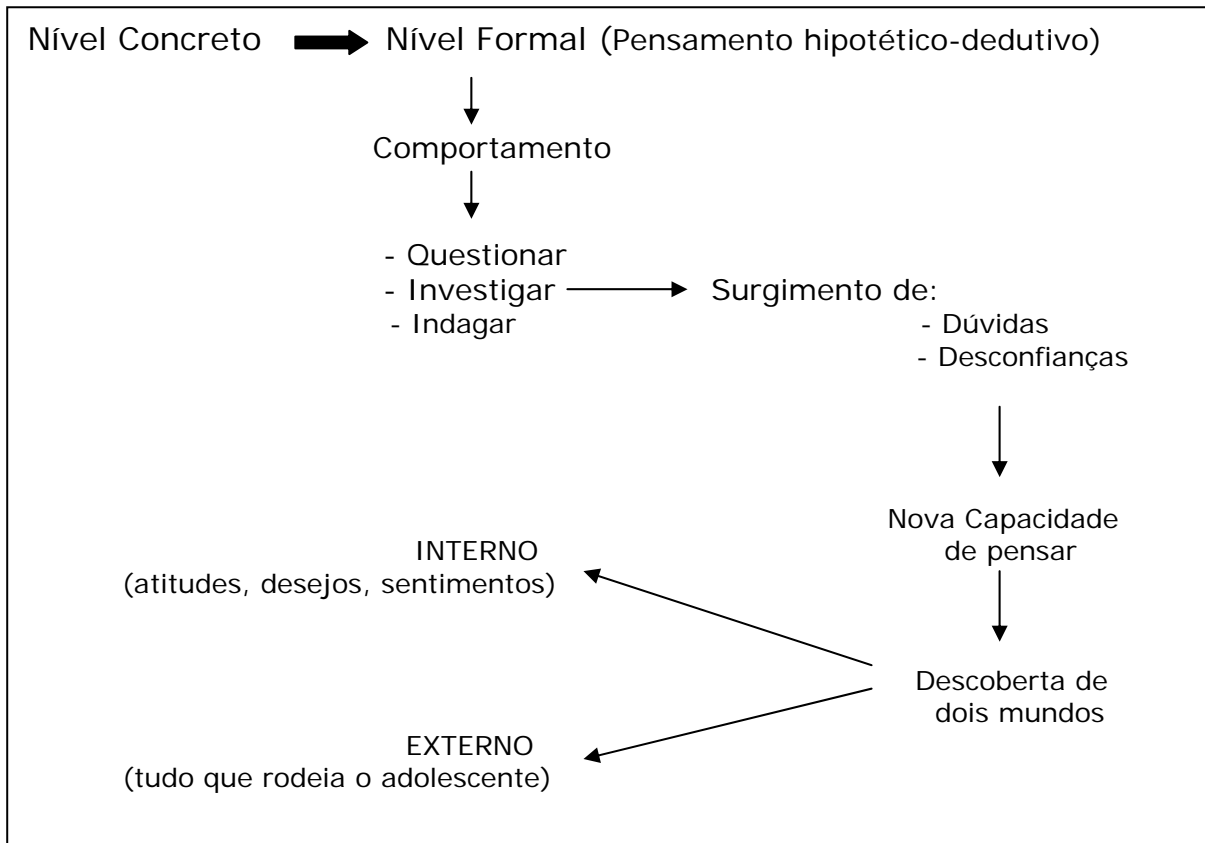


Figura 1 - O desenvolvimento cognitivo do adolescente

## 5. Adolescência e juventude

Para diversos autores os termos adolescência e juventude, correspondem a diferentes períodos do desenvolvimento, encontrando-se a juventude numa fase posterior à adolescência, na qual o indivíduo se prepara para um ingresso definitivo na idade adulta, apresentando em diversos aspectos o estatuto de adulto, não o atingindo noutros. Aqui reside a divisão que determinados autores fazem entre jovem-adulto e adulto-jovem (Santos, 1979). De acordo com este autor, “jovem-adulto é uma situação humana que resulta, em primeiro lugar da escolaridade prolongada e subseqüentemente da dependência económica, apesar de aumentar consideravelmente o poder de compra, principalmente, senão exclusivamente, no meio ocidental, tendo como modelo, não necessariamente “exemplar”, o da sociedade da abundância” (op cit., p. 147).

A evolução na distinção dos dois termos ao longo do séc. XX, é abordada na obra *Sociologie de la jeunesse*, do sociólogo Olivier Galland, verificando-se que, apesar de no início do século passado, falar de adolescência ser o mesmo que falar de juventude, esta perspectiva vai-se alterar a partir do momento em que surge Stanley Hall, autor que irá dedicar diversos estudos à adolescência, a qual considera ser “um segundo nascimento”.

A partir da década de 60, e devido a um conjunto de factores, entre os quais o alargamento da escolaridade obrigatória e a falta de emprego, acontecem diversas alterações nos hábitos dos jovens. Consequências

destas alterações, são o prolongamento da dependência económica em relação aos pais, assim como a saída de casa ou a constituição de família através do casamento. Mesmo hoje em dia, o facto do indivíduo ser, economicamente independente, tal não representa, muitas vezes, a saída de casa dos pais ou a constituição de família, existindo assim, um desfasamento entre o ingresso na idade adulta a nível profissional e no plano familiar.

Há assim a necessidade de fazer a distinção entre os termos adolescência e juventude, em virtude desta última não possuir duas características atribuídas à primeira, mais concretamente, o facto da juventude ter deixado de constituir um período de crise, marcado por perturbações e carências diversas, e de não ser, igualmente, a preparação para a idade adulta. Podemos considerar que a juventude é um período de transição entre a adolescência e a instalação profissional e familiar. Por outro lado, a adolescência encontra-se mais próxima da infância, devido a por um lado, ainda depender de duas instituições de socialização: a escola e a família, e por outro, ao indivíduo não possuir independência económica, e frequentemente, social.

Aos 18 anos, o adolescente atingiu a sua plena maturidade, não sendo ainda adulto, em virtude de não ser economicamente independente, ingressa na categoria social de jovem.

No plano político-social, o jovem participa activamente, através das mais diversas organizações juvenis, sendo visível a existência de uma estrutura partidária virada para ele, com o objectivo de captar a sua

atenção, as estruturas bancárias criam produtos específicos a pensar nos jovens, assim como os cartões que permitem o acesso a uma vasta variedade de produtos de consumo.

Estas alterações sociais tiveram o seu começo após a Segunda Guerra Mundial e acentuaram-se a partir da década de sessenta. Tal deveu-se às transformações sócio-económicas, a um acesso à educação mais facilitado e alargado, e também, a uma cada vez maior exigência e especialização no trabalho, havendo necessidade de uma melhor preparação, levando a que o indivíduo procure ter mais habilitações. Aumenta a escolaridade obrigatória e conseqüentemente a procura e oferta de cursos universitários, os quais, muitas vezes, não correspondem às expectativas dos estudantes, tornando-se pouco relevantes no acesso à vida profissional. Surge desta forma, uma faixa da população que não se encontra inserida na vida activa, na produção de trabalho, a qual no passado, já pertencia ao grupo dos trabalhadores activos. O jovem de 18/20 anos, que antes da década de sessenta já era um trabalhador activo, actualmente não possui independência económica, em virtude de se encontrar a preparar a sua vida profissional, embora não tenha certeza de quando iniciará essa mesma actividade.

Quando falamos de *jovens*, estamos assim, perante um grupo social com características diferentes dos *adolescentes*, os quais se enquadram num período mais relacionado com o desenvolvimento, até atingir todas as suas competências e capacidades no domínio cognitivo e sócio-afectivo.



*O adolescente procura no grupo a sua independência e a sua autonomia afectiva (...)  
O grupo inicia-o na organização da sociedade humana e dá-lhe uma muralha colectiva para assegurar a sua própria defesa contra os adultos.*

Quillon e Origlia (1974, pp. 217 e 219)

## **6. A importância do grupo de pares**

O adolescente possui como aspiração, o ser “alguém” diferente, possuir amigos com quem possa estabelecer relações próximas, com quem possa comunicar.

Surge assim um outro conceito, quando abordamos as inter-relações na adolescência, que é o de “grupo”, o qual assume um papel determinante na partilha de ideias e sentimentos, bem como no processo de socialização do adolescente.

É com a emancipação face à tutela parental, que o adolescente estabelece uma relação mais envolvente com o grupo de pares, com os quais irá, não só estabelecer a sua vida social, como também procurar as suas referências sobre normas e estatuto.

O fenómeno do grupo de adolescentes parece ser universal (Claes, 1990), sendo, no entanto, difícil de estudá-lo de forma isolada, não considerando o contexto étnico ou geográfico.

O grupo de pares estabelece-se como uma instituição informal, a qual é aceite pelo adolescente de forma diferenciada e que é caracterizada por um núcleo composto de amizades emocionalmente significativas e que se prolongam no tempo (Kaplan e Sadock, 1990).

Torna-se importante referir que estas relações apesar de significativas, não são comparáveis àquelas que existem entre o adolescente e os pais ou os irmãos, em virtude destas serem mais seguras e familiares.

Com a inclusão num grupo, o adolescente passa a dispor de um leque de possibilidades de escolha, as quais são, geralmente, interdidas pela família. Neste sentido, o grupo de companheiros, assume uma posição de destaque ao proporcionar ao adolescente uma oportunidade de identificação, de protecção e de engrandecimento (as fraquezas do indivíduo são anuladas pela força do grupo).

Após um período de dependência e protecção familiar, o adolescente prepara-se para a autonomia, com base nas modificações fisiológicas, biológicas e cognitivas ocorridas durante a puberdade. Apesar disto, existem outros factores que impedem o adolescente de adquirir o estatuto de adulto, o qual só lhe será atribuído pela sociedade em que se encontra inserido (Fleming, 1997). A mesma autora refere que cada sociedade define um conjunto de expectativas comportamentais para os adolescentes, e estas variam conforme os valores instituídos pelas diferentes classes sociais da sociedade. No entanto, Gills (1991) refere que actualmente os jovens vivem e percebem o mundo que os rodeia de maneira diferente da forma que os mais velhos o vivenciaram.

Por outro lado, surge a problemática associada à ocorrência de comportamentos considerados desajustados ou anti-sociais, a qual constitui um fenómeno que assume um "peso" enorme quando falamos do adolescente. Trasher (1927, cit. por Claes, 1990) considera o grupo de pares como o contexto natural de expressão da agressividade do adolescente. Por outro lado Robert e Lascoumes (1974), referem que: "o

grupo traduz uma manifestação natural do fenómeno adolescente, não criando, por si só, o fenómeno delincente." Para os mesmos autores, é a segregação entre o meio e o grupo que conduz à prática de actos "associais". Existem, no entanto, muito poucos dados empíricos que corroborem a teoria de que os grupos de adolescentes incitam ou apoiam o comportamento delincente dos seus membros, não sendo possível afirmar que "o grupo cria a delinquência sozinho ou qualquer outra forma de actividade anti-social" (Claes, 1990, p. 140).

## **7. A auto-estima no adolescente**

A auto-estima tem sido investigada como um construto importante na constelação do *self*, uma forma de sentir o valor próprio, frequentemente associada a diversos comportamentos adaptativos e estilos de vida saudáveis.

Para a maioria dos adolescentes ter sucesso na escola é uma condição não apenas pessoal mas também familiar, uma forma de manutenção de um estatuto familiar ou promoção de mobilidade social. O sucesso escolar apresenta-se assim, como uma contingência importante na vida dos adolescentes, podendo influenciar a sua auto-estima (Covington, 1984, 2001). Isto apesar do rendimento escolar estar, mais frequentemente associado à percepção de competência escolar ou ao auto-conceito académico. A percepção de ser bom aluno ou de não ter dificuldades de aprendizagem está positivamente associada com a auto-estima (Byrne, 1996).

Os dois termos; auto-estima e auto-conceito são, muitas vezes, utilizados de forma indistinta, para referenciar o conhecimento que o ser humano tem de si próprio.

Contrariando a equivalência de termos, Rosenberg (1979) apresenta um modelo, de acordo com o qual o auto-conceito deve ser organizado em quatro áreas: conteúdo (partes), estrutura (relações entre as partes), dimensões (forma de descrever as partes e o todo) e extensões do Eu

(fronteiras do objecto). Dentro das dimensões, a auto-estima surge como a direcção da atitude (baixa ou alta) que o indivíduo possui de si próprio.

Como processo dinâmico, que sofre modificações ao longo do desenvolvimento do indivíduo, resulta de novas vivências e interacções pessoais (Mestre e Frias 1996, cit. por Espada e Quiles, 2007).

Para Burns (1982) a auto-estima não é mais do que a componente qualitativa do auto-conceito, enquanto que para Musitu, Román e Garcia (1998) a auto-estima pode ser descrita como o conceito que cada indivíduo tem de si próprio, tendo em conta qualidades subjectivas e susceptíveis de avaliação. É com base nestas qualidades que o indivíduo se irá auto-avaliar, conforme as suas experiências de vida.

A auto-estima surge assim, como a conclusão do processo de auto-avaliação: o adolescente, a partir dum conceito de si próprio, avalia-se de forma positiva ou negativa, sobrevalorizando-se ou subvalorizando-se, de forma a atingir um nível concreto de auto-estima. Esta pode ser considerada, não só, como o grau de satisfação pessoal do indivíduo consigo próprio, mas também a atitude de aprovação que sente por si mesmo (Espada e Quiles, 2007).

De acordo com Vaz Serra (1986) a auto-estima é a faceta mais importante do auto-conceito, encontrando-se associada aos aspectos avaliativos que o sujeito elabora a seu respeito, baseado nas suas capacidades e desempenhos.

Pode-se então considerar que auto-estima e auto-conceito estão estreitamente relacionados, visto que se o segundo satisfaz o indivíduo, a

sua avaliação é positiva, eleva a auto-estima. De forma oposta, quando o auto-conceito (ou auto-imagem) não é satisfatório, a sua avaliação é negativa, conduz a uma descida da auto-estima.

Garcia e Musitu (1999, cit. por Espada e Quiles, 2007) consideram que esta relação poder-se-ia explicar como duas dimensões da mesma realidade, mais concretamente, a cognitiva (auto-conceito), e a afectiva (auto-estima). Devemos, igualmente considerar, além destes dois conceitos, a componente comportamental, a qual concerne a decisão de agir, partindo da avaliação da auto-estima. No quadro I-3 encontram-se sintetizadas as três componentes que foram referidas anteriormente.

<b>COGNITIVA</b>	<b>AFECTIVA</b>	<b>COMPORTAMENTAL</b>
Auto-conceito como opinião que se tem da própria personalidade e conduta	Valorização do que existe em nós de positivo e negativo e que gera sentimento do favorável e desfavorável, do agradável e desagradável	Intenção e decisão de agir. Esforço para alcançar respeito perante nós próprios e perante os outros.

Quadro I-3 – Componentes da auto-estima

O conceito que o indivíduo tem de si próprio começa a formar-se antes da adolescência, visto a descoberta do “eu” ocorrer na primeira infância. Com a adolescência, a necessidade de auto-estima vai aumentar, em virtude das alterações que acontecem neste período, muitas delas bruscas, e que decorrem do processo de desenvolvimento, havendo da

parte do jovem a necessidade de se sentir valorizado, perante si mesmo e perante os que o rodeiam.

Entre os factores que influenciam a auto-estima, a família tem um papel muito importante, em virtude do adolescente transitar da confiança nos seus pais e familiares para passar a confiar em si próprio. A tomada de decisões importantes começa a ter lugar, nomeadamente em relação aos estudos e em relação ao sexo oposto. Por outro lado, a pressão social assume uma enorme influência, à medida que a atenção do adolescente transita da família, para os amigos e para o grupo. A necessidade de sentir integrado é determinante para o jovem, que assim irá adquirir as características e expressões do grupo em que se inclui (forma de vestir, linguagem, etc.).

Uma outra variável relevante, o género, e no que diz respeito aos dados revelados a partir de estudos realizados, estes apontam no sentido dos rapazes, a partir dos doze anos, evidenciarem um melhor auto-conceito do que as raparigas (Amezcuá, 2000, cit. por Espada e Quiles, 2007). No entanto, estes dados dependem do tipo de auto-conceito que se valoriza, já que, enquanto os rapazes revelam possuir um auto-conceito global e atlético superior, as raparigas apresentam um melhor auto-conceito social. Por outro lado os rapazes possuem uma percepção de si próprios bastante superior em relação ao sexo oposto, no que refere ao auto-conceito emocional, o que indicia um nível de adaptação pessoal superior por parte dos rapazes em relação às raparigas.



Resultados de um estudo realizado numa escola no Nordeste de Portugal com alunos do 7º ao 10º ano, revelaram que as raparigas apresentam mais baixa auto-estima do que os rapazes mas só a partir dos 14 anos, idade em que os valores médios da auto-estima sofrem uma quebra significativa (Antunes, Sousa, Carvalho, *et al*, 2006).

A auto-estima constitui assim, um dos factores determinantes no desenvolvimento pessoal e social do adolescente. Quando este factor apresenta níveis reduzidos, pode conduzir ao surgimento de problemas nas relações interpessoais, bem como no rendimento escolar, sentimentos de incompetência durante a realização de tarefas do quotidiano, e mesmo levar a estados de infelicidade generalizados (Garcia, 1999).

Espada e Quiles (2007) afirmam que uma baixa auto-estima está associada a altos índices de ansiedade, insegurança, solidão e baixo rendimento escolar entre outros factores. Por outro lado, uma auto-estima positiva encontra-se positivamente relacionada com um bom ajustamento psicológico e emocional, segurança e bom rendimento escolar.

Quer na infância, quer na adolescência, a auto-estima assume um papel deveras importante, já que funciona como um filtro, através do qual os jovens valorizam as suas vivências, absorvendo o comportamento global daqueles, incluindo, como já foi referido o rendimento escolar.

# CAPÍTULO II

---

## A ESCOLA: UM CONTEXTO DIFERENTES REALIDADES

1. A escola actual
2. A escola e o adolescente:
  - 2.1 Efeitos do contexto escolar no adolescente
  - 2.2. O insucesso escolar: factores motivacionais e educacionais
  - 2.3. Necessidade de reforma e mudança na escola actual

## **A ESCOLA: UM CONTEXTO DIFERENTES REALIDADES**

A Escola, tal como a conhecemos, nasceu como instituição focalizada no desenvolvimento racional e cognitivo das crianças e, progressivamente, com o aumento da escolaridade obrigatória, também dos jovens.

A Escola é hoje um lugar privilegiado de vivência da adolescência. É o espaço físico, social, humano e, também, ideológico, visto ser o lugar das ideias, por excelência, o espaço da sua transmissão, do seu debate, da sua assimilação ou rejeição. É neste contexto que a adolescência acontece, durante muitas horas, em quase todos os dias e em inúmeros casos até aos 17 ou 18 anos de idade. Muitas vezes, infelizmente, as expectativas nela depositadas não são concretizadas devido a diversos factores que condicionam todo este processo, como é o caso do insucesso, do absentismo ou da violência.

A problemática associada aos fenómenos de violência escolar devem ser encarados dentro do panorama da sociedade actual. É neste contexto, onde a criminalidade e a violência se encontram presentes, que o adolescente é confrontado com as suas frustrações sociais, familiares e grupais, transportando para a escola essas "sementes de violência".

Torna-se, assim, relevante abordar o papel da Escola na vida dos alunos. Neste capítulo, será efectuada uma breve caracterização do contexto escolar, passando-se, de seguida, a uma análise da relação existente entre a instituição e o adolescente e os efeitos que ela tem sobre este. Por último, será abordada a problemática associada às

adaptações e reformas que urgem ser implementadas, de forma a tornar a Escola num espaço de desenvolvimento cognitivo, físico e emocional, onde os jovens se sintam verdadeiramente integrados.

## **1. A Escola actual**

Escola: um espaço de relação, de aprendizagem, de mudança, e, paralelamente, de forma frequente, um espaço de conflito, de indisciplina e de frustrações para aqueles que a vivem: alunos, professores, funcionários e famílias.

Sendo esta um contexto sempre sujeito às alterações permanentes da sociedade, como é que se deve adaptar à mudança? Qual o seu papel como elemento de socialização na vida do adolescente?

É na escola que o jovem passa a maior parte do tempo, é por lá que passam muitas das suas rotinas, o convívio com os colegas, as aulas. É neste espaço que o adolescente irá estabelecer um conjunto de interacções com os outros e com o que o rodeia.

No ensino pré-escolar tem-se vindo a assistir, ao longo dos últimos anos, a uma grande evolução do conceito e das práticas educativas, as quais integram novos conhecimentos de diversas áreas, sendo o aluno visto como um todo, procurando-se o seu desenvolvimento integral e privilegiando-se métodos de ensino e de abordagem da criança aptos a estimular os passos do seu crescimento intelectual, humano e social, próprios de cada etapa da infância. O mesmo já não se pode dizer da

escolaridade que abarca o período da adolescência. Na grande maioria dos casos, a Escola, a partir do início do 2º ciclo, continua a limitar-se a um ensino de tipo académico, remetendo o olhar educativo sobre o aluno adolescente (como pessoa que vive uma fase crucial do seu desenvolvimento) para a boa vontade de alguns poucos professores mais predispostos para o diálogo pessoal.

Não podemos, no entanto, isolar a Escola da restante estrutura da sociedade actual, a qual influencia de forma decisiva a acção daqueles que interagem no contexto escolar. Os adolescentes, estando inseridos em diferentes meios, transportam-nos para o contexto escolar, com todas as frustrações e hábitos que lhes são inerentes.

Com a escalada de violência na sociedade actual, cresce, igualmente, a violência na Escola. Exemplos deste fenómeno, são as escolas situadas em bairros críticos de exclusão social, situados nos arredores das grandes cidades, nomeadamente Lisboa e Porto, as quais são alvo das agressões do meio envolvente, passando de espaço seguro, de partilha e de convívio amigável, a um meio onde impera o medo, a insegurança e o perigo.

Por outro lado, sabemos que o espaço físico da escola desempenha também um importante papel na prevenção de situações problemáticas. Muitas escolas funcionam em edifícios que se encontram degradados, sem condições, atreitos a assaltos, com falta de pessoal auxiliar de acção educativa, os quais constituem um elemento fundamental no seu funcionamento.

Outro aspecto concerne a dimensão das escolas. Diversos estudos, recentemente elaborados, apontam no sentido de que uma dimensão reduzida da escola, contribui para a existência de uma maior participação, quer do corpo docente, quer dos alunos (Bryk e Thum, 1989; Entwisle, 1990; McNeal, 1997; Rumberger, 1995; cit. por Taborda Simões, Formosinho e Fonseca, 2000).

Um inquérito realizado na década de 90 pela *Revista Visão* a 1032 escolas do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e Secundário, obteve resposta de cerca de 500 instituições, das quais 55% possuíam um estado de conservação satisfatório ou bom, enquanto cerca de 43% se encontravam em estado de degradação. Um outro facto que vale a pena salientar diz respeito à inexistência, em 54% das escolas, de um espaço de recreio coberto, enquanto que em 51% dessas mesmas escolas, não possui sala de estudo.

Assim sendo, diversas perguntas se colocam:

- Como se sentem os jovens nestas escolas?
- Que rendimento têm?
- Como se comportam?
- O que esperam da escola?

Só operando verdadeiras mudanças na Escola se conseguirão alterar comportamentos, conseguir melhor rendimento por parte daqueles que lá desenvolvem as suas acções e proporcionar aos jovens um espaço onde seja agradável, não só aprender, como também crescer e caminhar até à

idade adulta, já que, como refere Joaquim Azevedo: “Mergulhados nesta sociedade mediática e sobre-informada, os adolescentes, naturalmente possuidores de novas e importantes competências, sentem-se reconfortados, mas também desorientados”, visto que, de acordo com o mesmo autor: “Saber-ser pressupõe poder inter-relacionar, estabelecer pontes, criticar.... Saber-ser implica ligar emoção e razão, espectador e actor, passividade e iniciativa, desordem e ordem, imitação e liberdade, consenso e conflito” (1994, 150-151).

*Os jovens até criticam a escola e as aulas mas, lá no fundo, a escola é essencial para eles. A escola é uma zona de convívio fundamental.*

Sampaio (1995a, p.48)



## 2. Escola e adolescência

A sociedade actual, fruto de um conjunto de factores de diversa ordem, tem vindo a olhar para a Escola com um crescendo de expectativas, vendo nela a instituição que poderá ser capaz de vencer o desafio não só de ensinar, mas de verdadeiramente educar as crianças e os jovens que a frequentam, complementando ou suprimindo até, nessa tarefa, a própria família.

Um dos problemas que se coloca passa pelo facto da Escola ter deixado de ser o espaço privilegiado do saber, havendo, presentemente, outros meios que possuem uma forte influência sobre a educação. O que se designa por “educação paralela” – o grupo de pares, os *media*, etc – tem uma capacidade, por vezes, superior à da escola, ou à da família, embora seja naquele local que o adolescente irá despende grande parte do seu tempo. Dia após dia, o adolescente convive com os seus pares e professores, sujeitando-se a regras e desenvolvendo competências em diversos domínios: desde o cognitivo ao afectivo e social (Martins, 1996).

Como já foi referido anteriormente, ao contrário do que ocorreu ao nível do ensino pré-escolar ao longo dos últimos anos, no qual se tem assistido a uma grande evolução do conceito e da prática de educação, na fase de escolaridade que coincide com a adolescência, nomeadamente o 3º ciclo de escolaridade, o ensino ainda se encontra, como já referimos, demasiadamente académico, não considerando o jovem na sua totalidade.

Sprinthall e Collins (1999) referem que as escolas secundárias têm vindo a negligenciar, na sua maioria, qualquer tipo de abordagem que se centre no adolescente enquanto pessoa, com todas as consequências que daí podem surgir.

O aluno adolescente, na sua imensa riqueza humana – ainda desconhecida, mesmo para ele próprio, a sua forma de ser única, a sua personalidade que quer desabrochar, exige um olhar que abarque a pessoa no seu todo: um desafio que deve ser enfrentado com paixão e determinação pelos educadores dedicados aos jovens no nosso tempo.

A adolescência é, com certeza, uma das etapas da vida dos alunos em que a necessidade de educação, entendida como serviço ao desenvolvimento global da pessoa, mais se faz sentir. A escola é hoje um lugar privilegiado de vivência da adolescência. É o espaço físico, social, humano e, porque não dizer, também ideológico – visto ser a escola o lugar das ideias por excelência, o lugar da sua transmissão, do seu debate, da sua assimilação ou rejeição – em que a adolescência acontece, durante muitas horas de quase todos os dias, em inúmeros casos até aos 17 ou 18 anos de idade (Guimarães, Menezes, Sobral, 2007).

Torna-se assim necessário à escola, não só motivar, como também atrair os alunos, através de meios que suscitem o seu interesse. Encontrando-nos numa sociedade de som e imagem, veículos que tornam tudo mais atraente, e na qual o acesso à informação se encontra, praticamente, ao alcance de todos, está nas mãos da escola utilizar esses mesmos meios para mobilizar os jovens.

Num estudo realizado em quatro cidades europeias durante o ano de 1997 no âmbito do Institut de Recherche Européenne sur les Facteurs de Risque chez l'enfant et l'adolescent, e no qual se encontrava a cidade de Coimbra (IREFREA, 1998), verificou-se que cerca de 51% dos adolescentes afirmam gostar dos conteúdos que estudam, face a 47% que dizem gostar "*mais ou menos*", enquanto que os restantes 2% dizem não gostar do que estudam. Outros resultados apurados referem que 88% lhes proporcionarão possibilidade de seguir uma carreira, enquanto que cerca de 12% afirma que lhes servirá para encontrar um meio de ganhar a vida. Da população alvo do estudo, 56% considera que se sente "*bem*" na escola em que se encontra, face a cerca de 19%, que diz estar "*relativamente bem*", 22% dizer sentir-se "*muito bem*" e os restantes 3% afirmar sentir-se "*mal*" ou "*muito mal*" (Relvas, 2000, *in* Medeiros 2000).

Assim colocam-se diversos desafios, como o olhar para o adolescente na sua necessidade de desenvolvimento, situado no cruzamento das linhas de consolidação da identidade e da capacidade de interrelação; catalizar o seu processo de descoberta de si próprio como pessoa única, valiosa, digna; possibilitar o contacto, pessoal e estável, com figuras significativas, bem como o confronto com valores, atitudes e ideais que poderão dar sentido e objectivos à sua vida.

O ambiente educativo deverá proporcionar ao adolescente a possibilidade de se encontrar consigo mesmo, num contexto simultaneamente protegido e aberto, que lhe dê todo o tempo necessário para se ir consolidando como pessoa, sem ter que esconder ou recalcar,

ou converter em agressividade descontrolada, as suas fragilidades, dúvidas e descobertas.

### **2.1. Efeitos do contexto escolar no adolescente**

A qualidade do contexto escolar depende de um conjunto de factores que estão, por sua vez, directa ou indirectamente, relacionados com a Escola. Um dos factores que se encontra directamente associado, mas que possui origem, muitas vezes, noutros contextos, influenciando de uma forma determinante o seu funcionamento, diz respeito à ocorrência de comportamentos anti-sociais. Estas formas de comportamento condicionam negativamente o rendimento daqueles que os revelam, como também, e de uma forma frequente, o dos que os rodeiam.

Os comportamentos anti-sociais encontram-se frequentemente associados a um “padrão estável de desrespeito pelos direitos dos outros ou de violações das normas sociais próprias de uma determinada comunidade” (Fonseca, 2000) e concernem problemas diversos, desde comportamentos de oposição até crimes graves, punidos por lei.

Estudos empíricos afirmam que este tipo de comportamento se encontra presente em todas as sociedades, existindo variações nas taxas de prevalência. Numa investigação realizada na cidade de Coimbra (Fonseca *et al.*, 1995) foi possível verificar que 3,7% dos alunos do 6º ano já tinham levado uma arma escondida para a escola e que 36,6% dos rapazes do mesmo nível de escolaridade já tinham sido expulsos da sala de aula devido ao seu comportamento. Um outro dado do mesmo estudo

refere que 72% dos rapazes e 36,7% das raparigas já tinham agredido os colegas nos últimos 12 meses. Estes dados vão ao encontro de outros estudos realizados em Portugal (Gersão e Lisboa, 1994, cit. por Fonseca, 2000), os quais revelam taxas de prevalência semelhantes em relação a tipos de comportamento anti-social diferenciados e que são muito semelhantes às encontradas noutros países europeus (Junger-Tass *et al*, 1994, cit. por Fonseca, 2000).

Por outro lado, torna-se importante referir que a disciplina (assim como a indisciplina) depende da forma como são partilhados um conjunto de factores, nomeadamente, o tempo, os espaços, a voz, o discurso na sala de aula e a assiduidade (Benavente, 1994, pp.8-9), influenciando directamente o rendimento dos alunos e, de uma forma mais global, todo o processo de ensino-aprendizagem.

O estudo longitudinal realizado por Rutter e colaboradores – *Fifteen Thousand Hours* (1979) – analisou a influência cruzada de diversas variáveis, encontrando, ao nível do sucesso académico, diferenças significativas entre as escolas alvo do estudo, no que concerne o nível de sucesso escolar dos alunos, bem como no que diz respeito ao seu comportamento (Taborda Simões, Formosinho e Fonseca, 2007).

Este estudo decorreu durante a década de setenta, englobando doze escolas da mesma área geográfica da cidade de Londres, tendo como objectivo principal a caracterização do clima da escola, bem como os seus processos organizacionais, tendo permitido, igualmente, através da observação individualizada, contabilizar o tempo que cada aluno

despendia nas aprendizagens escolares e detectar a ocorrência de comportamentos inadequados. Por outro lado, veio, igualmente, confirmar a influência do contexto escolar no sucesso académico dos alunos e nos padrões comportamentais dos mesmos, mais concretamente, os aspectos relativos à organização e funcionamento do espaço escolar.

Outros estudos referem a importância determinante da participação do corpo docente na tomada de decisões relativamente ao funcionamento da escola (Fullan, 1991). Um outro autor, Langevin (1994), refere que a inclusão dos professores na tomada de decisões, se encontra subjacente ao facto destes necessitarem de estar implicados, directamente, nos processos de gestão dos estabelecimentos de ensino a que pertençam, apelando às suas competências e talentos.

Um outro aspecto associado ao corpo docente e que concerne o rendimento escolar dos alunos diz respeito ao facto deste se encontrar relacionado com a auto-percepção dos professores face às suas competências e à sua eficácia pedagógica (Bandura, 1992, cit. por Fonseca, Taborda Simões e Formosinho, 2000). Além deste factor, um outro – o auto-conceito profissional – influencia a relação que se estabelece entre professor e alunos, a qual, por sua vez, pode condicionar, negativa ou positivamente, a adesão dos alunos à escola e a sua persistência neste meio comportamental (Fonseca, Taborda Simões e Formosinho, 2000).

Sendo a escola uma instituição que deve estar virada para o sucesso de todos aqueles que a integram, nomeadamente professores e alunos,

parece determinante ter em conta a opinião daqueles que “*serve*”: os alunos. Assim, e para que este modelo institucional esteja “*completo*”, há que atribuir aos alunos um papel activo, mais concretamente, na atribuição de tarefas que conduzam ao desenvolvimento de um sentimento de responsabilidade face à escola em que estão inseridos. É de referir que este envolvimento dos alunos produz efeitos positivos em relação à sua auto-estima, evitando, muitas vezes, o afastamento progressivo face à escola e, conseqüentemente, o abandono escolar (Mortimore *et al.*, 1988; Mortimore, 1995, cit. por Fonseca, Taborda Simões e Formosinho, 2000).

A confiança e firmeza no caminho que conduz à autonomia é determinante no contexto escolar, tal como o é no contexto familiar, havendo um completamento mútuo, sem se anularem ou excluïrem.

Não podemos, no entanto, desprezar o facto de que, presentemente, a Escola enfrenta um enorme desafio devido à organização da sociedade em que se enquadra e na qual se encontra inserido o adolescente, assistindo-se a uma total inversão de valores e prioridades que dificultam a acção de todos aqueles que se encontram inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Daniel Sampaio: “Os pais continuam a trabalhar muito, a chegar a casa muito cansados e com pouco tempo para falar com os filhos” (1995b, p.22).

Todos estes factores contribuem para avolumar o papel que a Escola possui, mas que não pode (ou não deve) substituir elementos tão

importantes como os pais ou a família, referências essenciais para o adolescente, as quais nem sempre estão presentes.

## **2.2. O insucesso escolar: factores motivacionais e educacionais**

O insucesso escolar poderá ser considerado como a discrepância entre o desempenho que os alunos têm, o qual se traduz quantitativamente nas classificações que obtêm e as suas reais capacidades (Weiner, 1992).

O (in)sucesso escolar depende de um conjunto de factores que interagem entre si e que poderão estar relacionados com o desenvolvimento e motivações do aluno, com a educação e a família.

Um facto que parece ter consenso entre os autores diz respeito ao facto dos alunos necessitarem de se empenharem no processo de aprendizagem para obterem êxito. Estudos longitudinais indicam a existência de uma correlação positiva, não só, entre o empenho e o aproveitamento escolar, como também, entre o comportamento de sucesso a nível escolar e a ocupação na idade adulta (Vaillant e Vaillant, 1981 cit. por Weiner, 1992).

No que refere à componente familiar, os jovens tendem a identificar-se com as atitudes e comportamentos adoptados pelos pais, os quais, ao promoverem um sentimento positivo pela aprendizagem e por todo o processo educativo, levam os seus filhos a desenvolverem uma



atitude positiva face à escola. Diversos estudos indicam que os pais dos alunos com bom rendimento escolar são mais encorajadores, assumem uma atitude positiva perante os professores e perante a escola, encontrando-se familiarizados com as acções dos seus filhos, envolvendo-se de uma forma mais activa em todo o processo de ensino-aprendizagem (Fehrmann, Keith e Reimers, 1987).

Deste modo, os comportamentos e estilos parentais variam e influenciam de forma diversificada o desenvolvimento de determinadas características do adolescente, o seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional, filiação no grupo de pares e desempenho académico, podendo actuar como factor de protecção mas também como factor de risco (Baptista, 2000).

Em relação ao nível sócio-económico (NSE), existem dados de diversos estudos que apontam no sentido dos pais influenciarem as atitudes e o rendimento escolar dos filhos através do ambiente no contexto familiar, independentemente do nível sócio-económico.

Por outro lado, a satisfação do adolescente perante a Escola (motivação, rendimento escolar, aceitação pelos pares e percepção do apoio pelos professores) pode contribuir para o seu bem-estar global; os rapazes, mais frequentemente do que as raparigas, referem menor satisfação perante a Escola (Matos e Carvalhosa, 2001). Battistich e Hom (1997, cit. por Matos e Gaspar, 2005) afirmam que o contexto escolar pode moderar a relação entre os factores de risco e protectores individuais e os resultados do desenvolvimento. Estes autores referem ainda que as

escolas que se constituem como “comunidades escolares” podem promover a vinculação e o sentido de pertença e, assim, facilitar a resiliência dos seus estudantes face a condições negativas do ambiente social e físico, nomeadamente, no que diz respeito à escolha de um estilo de vida, em especial em grupos com desvantagem social, cultural e económica.

Ainda assim, os adolescentes que se encontram motivados perante a Escola poderão encontrar obstáculos que os impeçam de atingir os seus objectivos devido a circunstâncias educativas que limitem as suas oportunidades de estudar e aprender. Um exemplo é a falta de condições ao nível do Ensino Básico, mais concretamente no 1º Ciclo, o qual constitui a base das restantes aprendizagens. Este problema coloca-se de forma mais evidente fora das grandes cidades, onde as lacunas ao nível de instalações, pessoal auxiliar e docente condicionam de forma, muitas vezes irreversível, o êxito de muitas crianças e jovens. Diversos estudos referem que o sucesso dos alunos se encontra directamente relacionado com o modo como a Escola acompanha a sua “tarefa educativa”, se empenha em atingir os objectivos académicos previamente definidos e em transmitir um sentimento de competência e de respeito pelos alunos (Weiner, 1992).

A adaptação dos elementos curriculares às características do aluno, abordando os conteúdos em pequenos passos, exemplificando, proporcionando uma participação aberta na sala de aula, recompensando não só o êxito, como também o esforço, são exemplos de estratégias que

facilitam a aprendizagem (Brophy, 1986; Good e Weinstein, 1986; Hallinan, 1987; Pokay e Blumenfeld, 1990, cit. por Weiner, 1992).

A Escola deverá, assim, ter condições para actuar activamente no processo de redução de riscos, promoção da protecção e criação de oportunidades para a satisfação com a vida e bem-estar ao longo da adolescência, com especial foco na iniquidade associada ao género e ao estatuto socio-económico. Esta intervenção será mais eficaz se for iniciada precocemente na carreira académica do aluno.

### **2.3. Escola actual - Necessidade de reforma e mudança**

Estando a Escola subjacente e dependente da sociedade, existe necessidade de desenvolver e implementar projectos educativos que assentem em valores bem definidos. Uma pergunta poderemos, no entanto, colocar: quais são os valores do mundo actual?

Olhando para o sistema educativo, vemos que este foi condicionado por alterações sócio-económicas que o levou a adaptar-se, prolongando a escolaridade obrigatória, mantendo integrada na escola uma população adolescente, que no passado estaria inserida no mercado de trabalho.

Uma das formas da Escola se adaptar às constantes mudanças operadas na sociedade é através das várias reformas do Sistema Educativo. Estas não têm obtido, contudo, os resultados esperados.

Apesar da escolaridade obrigatória ter aumentado para nove anos, nem todos os jovens a concluem, existindo uma quantidade considerável que abandona a escola sem ter terminado o 3º ciclo.

Existem, assim, diversos desafios que são colocados, actualmente, à educação dos adolescentes: a instabilidade psicológica de muitos aos quais não é proporcionada uma vivência num ambiente familiar estável, o vasto leque de opções de estilos de vida, incluindo alguns de risco, assim como a insegurança em relação ao futuro ou as consequências que advêm dos processos de entrada na universidade e / ou no mercado de trabalho.

O sistema de ensino português padece de vários problemas associados ao que se acaba de descrever: o insucesso escolar, a agressividade e a violência na escola, a droga e o álcool consumidos por adolescentes em idade escolar. A aposta na massificação do ensino, amplamente conseguida a partir da reforma introduzida em 1973, não teve o seu contraponto no desenvolvimento sustentado de pólos de excelência e de inovação pedagógica, dos quais se esperavam impulsos para a contínua melhoria do sistema. A situação actual caracteriza-se pela acumulação dos problemas, sem que se vislumbrem projectos educativos verdadeiramente capazes de lhes dar resposta cabal.

Dados do Ministério da Educação referentes ao ano lectivo 1990/1991 revelam que a percentagem de alunos que concluíram o 9º ano sem qualquer nível inferior a três é de 30,7%, face a 43,3% no 2º ciclo (Azevedo, 1994, p. 17-18).

A sobrelotação das escolas, o sobredimensionamento das turmas, a inadaptação de programas e métodos pedagógicos são alguns dos factores que contribuem para o insucesso escolar, e que, em último caso, levam ao abandono escolar. Dados relativos ao ano lectivo de 1991/1992, referem que 57,4% dos estabelecimentos de ensino do 2º e 3º ciclos (553 escolas, de um total de 963), encontravam-se em situação de sobrelotação, encontrando-se as taxas mais elevadas nas escolas do 3º ciclo e secundário, situadas nas zonas urbanas de Lisboa e Porto.

Mais recentemente, foi realizado um estudo por uma equipa de sociólogos para o Ministério da Educação sobre Abandono e Insucesso Escolar. Os dados recolhidos encontram-se divididos em três grupos: Abandono e Insucesso Escolares, Indicadores da Rede Escolar e Indicadores de contextualização económico-social.

O primeiro grupo é constituído pelos seguintes indicadores: Abandono, Saída Antecipada e Saída Precoce.

Relativamente ao *Abandono* a nível nacional constata-se que, na década de 90, os índices baixaram significativamente, de 12,5% da população dos 10 aos 15 anos em 1991 para 2,7% em 2001, no caso de Portugal Continental.

A *Saída Antecipada* é referente ao total de indivíduos com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontravam a frequentar a escola, no momento censitário. No Continente, em 2001, os números correspondem aproximadamente a 25% da população. Os níveis mais baixos de saída escolar antecipada registaram-se fundamentalmente nas

regiões de Lisboa e do Centro, ocupando as duas primeiras posições os concelhos de Oeiras e do Entroncamento. Contrariamente, os valores mais elevados verificaram-se na região do Tâmega, onde 50% dos indivíduos não completou o ciclo de ensino acima referido.

A *Saída Precoce* corresponde ao total de indivíduos com 18-24 anos que não concluíram o Ensino Secundário e não se encontram a frequentar a escola, no momento censitário. Os dados recolhidos indicam que, em 2001, 44% dos jovens residentes no Continente não concluíram o respectivo nível do ensino nem se encontravam a frequentar a escola, sendo os concelhos de Oeiras, Coimbra e Lisboa a obterem os melhores resultados, onde aproximadamente 1 em cada 4 indivíduos da referida faixa etária abandonou a escola. Em contrapartida, nas zonas do norte do país, a maioria dos indivíduos desse mesmo grupo etário não tinha concluído o Ensino Secundário, atingindo em alguns concelhos o índice de 70%.

Quando reflectimos sobre estes dados, não podemos deixar de pensar que, nas escolas em que interagem centenas de jovens, sem espaços que apelem ao convívio, à comunicação e ao bem-estar, é inevitável que se gerem tensões e conflitos, não só entre alunos, mas também entre alunos e professores e muitas vezes entre alunos e funcionários, levando, frequentemente, a situações dramáticas e com repercussões graves, que muitas vezes conduzem ao abandono.

Um dos grandes desafios que se coloca às políticas educativas, como refere Azevedo (1994, p.31) é o de “manter vivas dinâmicas de reforma

permanente e de ajustamento contínuo, gerindo social e politicamente a instabilidade daí decorrente, ou seja, conquistar a sociedade para a participação nos processos de mudança.

É necessário inovar e mudar, implementando programas e modelos que, sem excluir o contexto envolvente, incidam sobre toda a comunidade educativa, que facilitem a vinculação dos alunos à Escola, que promovam o sucesso escolar e o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos, exercendo um controlo, de forma adequada, sobre as actividades dos alunos, de forma a reduzir as possibilidades de ocorrência de transgressões (Taborda Simões, Formosinho e Fonseca, 2007).

Mas para que os programas a implementar sejam eficazes, não se deverão restringir a um conjunto de medidas com objectivos específicos, sejam eles de conter a violência, ou melhorar o sucesso escolar. Terão, igualmente, de servir de base à reorientação dos projectos educativos das escolas, levando a um envolvimento mais efectivo da família e da comunidade em geral. Além destes factores, devem ser levadas em linha de conta outras sugestões já apontadas em vários estudos realizados, que vão no sentido de se iniciarem os programas de intervenção em idades precoces, sendo estes, aqueles que envolvem um menor estigma, menos investimento e um nível de eficácia mais elevado (Taborda Simões, Formosinho e Fonseca, 2007).

Sendo a adolescência uma das etapas da vida dos alunos em que a necessidade de educação, entendida como uma componente fundamental para o desenvolvimento global da pessoa, mais se faz sentir, a Escola

deve ser encarada como o contexto onde ocorrem grande parte das vivências dos adolescentes. É o espaço físico, social, humano e ideológico, se transmite e debate ideias e condutas que irão influenciar a vida daqueles que o integram.

Nesse sentido, o ambiente educativo terá de ter, necessariamente, em conta diversos desafios, desde o olhar para o adolescente na sua necessidade de desenvolvimento situado no cruzamento das linhas da consolidação da identidade e da capacidade de interrelação até à catalisação do processo de descoberta de si próprio como pessoa única, valiosa, digna; possibilitar o contacto, pessoal e estável, com figuras significativas, bem como o confronto com valores, atitudes e ideais que poderão dar sentido e objectivos à sua vida.

O contexto educativo deverá proporcionar ao adolescente a possibilidade do encontro consigo mesmo, num contexto simultaneamente protegido e aberto, que lhe dê todo o tempo necessário para se ir consolidando como pessoa, sem ter que esconder ou converter em agressividade descontrolada, as suas fragilidades, dúvidas e descobertas.



# CAPÍTULO III

---

## DINÂMICAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA

### 1. A Família:

#### 1.1. Conceito

#### 1.2. Evolução e modificações do contexto familiar

#### 1.3. Envolvimentos familiares e adolescência

### 2. A Família e a Escola: influência sobre o adolescente

*A família ensina a educação, como é que uma pessoa se deve comportar. Só que há conversas que, por muito liberais que sejam os pais, não consigo ter com eles. E com os meus amigos tenho à-vontade.*

Sampaio, (1993, p.18)

## **DINÂMICAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA**

Neste ponto pretende-se abordar as dinâmicas familiares e a sua influência sobre o adolescente. A família constitui uma estrutura determinante no seu desenvolvimento, desde as influências que exerce, aos desafios que lhe são colocados, quer pelos jovens quer pela sociedade em geral.

### **1. A Família**

As teorias sistémicas desenvolvidas a partir dos anos 40 permitem entendê-la como um sistema com relações e processos de *feedback*. Gameiro (1992, cit. por Relvas 1996, p.11) afirma que: "A família é uma rede complexa de relações e emoções (...) A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e complexidade relacional desta estrutura". Estas contribuições permitem uma compreensão complementar do todo o processo da adolescência que, pelas mudanças biológicas, psicológicas e sociais que acarreta, envolve profundamente todo o sistema familiar.

A dimensão familiar é ainda mais crucial quando se trata de analisar o processo de autonomia, envolvendo a separação entre adolescente e pais.

O que é tradicionalmente assinalado como papel da família, ou seja, o facto de ajudar os adolescentes a prepararem-se para a autonomia e para assumirem funções de carácter social, relacional, afectivo e laboral, só poderá ser desempenhado com sucesso se houver por parte dos restantes membros da família, particularmente dos pais, uma correlativa (re) afirmação individual (Relvas, 1996).

### **1.1. Conceito**

O termo família deriva do latim *famulus*, que significa escravo, ou servo, o que nos leva a considerar que uma família não seria mais do que um grupo de escravos ou servidores da mesma pessoa (Osório, 1996).

Por outro lado, esta noção, desde os tempos mais antigos, corresponde a um grupo social que exerce marcada influência sobre a vida das pessoas, sendo encarada como um grupo com uma organização complexa, inserido em um contexto social mais amplo com o qual mantém constante interacção (Biasoli-Alves, 2004).

O sistema familiar tem um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, sendo determinante na estruturação e organização da personalidade, além de influenciar significativamente o comportamento individual, através das acções e medidas educativas (Drummond e Drummond Filho, 1998, cit. por Pratta e Santos, 2007).

A família pode ser vista como totalidade, sistema ou grupo formado por pessoas que se relacionam entre si, por parentesco e/ou por se

considerarem pertencentes àquele contexto. As acções de cada um de seus membros são orientadas pelas características intrínsecas à própria estrutura, mas podem mudar diante das necessidades e das preocupações externas.

A abordagem à família enquanto sistema desenvolveu-se, sobretudo, a partir da década de 50, no contexto da teoria proposta por Bertalanfy (Rebello, 2001). Esta teoria possui, como pressuposto central, um todo, que não pode ser "reduzido" à soma das suas partes, implicando assim um conhecimento da totalidade do mesmo e não apenas dos seus elementos.

Para Relvas (1996), a família como sistema é um todo único, sendo cada elemento que a compõe um subsistema que estabelece relações com outros elementos e com o meio, tendo cada elemento da família diversos papéis, os quais, por sua vez, implicam um conjunto de estatutos, de funções e de tipos de interacção. Para esta autora, podem ser definidos diversos subsistemas: o individual, o parental, o conjugal e o fraternal, subsistemas que, através da forma como se organizam entre eles e no seu interior, vão influenciar toda a estrutura familiar.

A instituição familiar é, frequentemente, designada como o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte (Tallón, Ferro, Gomes e Parra, 1999), sendo vista, portanto, como a célula inicial e principal da sociedade, na maior parte do mundo ocidental (Biasoli-Alves, 2004) ou ainda como a unidade básica da interacção social (Osório, 1996) e como o núcleo central da organização humana.

Por outro lado, são várias as funções atribuídas à família como instituição social, as quais, por sua vez, são aplicadas ao casal, aos filhos e aos outros, e que concernem a função sexual, de reprodução económica e de socialização, existindo, nas sociedades avançadas, quatro “veículos” de socialização que se destacam, mais concretamente, a família, a escola, o grupo de pares e os meios de comunicação (Musgrave, 1979).

Para Ajuriaguerra (1974), um ambiente familiar saudável pode funcionar como um imunizador face à delinquência ou ao surgimento de dificuldades que condicionem, não só o rendimento escolar do adolescente, como também todo o seu quotidiano.

Actualmente, a família pode surgir como um espaço de intimidade e de solidariedade, de refúgio e de privacidade ou, por oposição, ser um espaço de opressão e obrigação, gerador de conflitos e violência (Ramos, 1993 e Saraceno, 1997, cit, por Silva, 2004).

## **1.2. Evolução e modificações do contexto familiar**

De forma a podermos compreender melhor a problemática associada à família, é relevante abordar alguns traços que caracterizam as transformações que lhe permitiram evoluir até à actualidade. No entanto, não podemos dissociá-la da sociedade e das mudanças que nela vão ocorrendo, desde a componente social à tecnológica, passando pela vertente económica e judicial.

No passado, a família encontrava-se exposta a um conjunto de factores perturbadores que condicionavam a sua estabilidade e a sua estrutura. Até meados do séc. XIX, a mortalidade era muito elevada, o que levava muitos jovens a não atingirem a idade adulta (Saraceno, 1997).

Do início do século XX até meados dos anos 60, predominou o modelo de família denominado "família tradicional", no qual homens e mulheres possuíam papéis específicos, social e culturalmente estabelecidos. Segundo este modelo, que seguia de perto a divisão social do trabalho, o homem era considerado o provedor da família, sendo responsável pelo trabalho remunerado, tendo autoridade e poder sobre a mulher e os filhos, apresentando seu espaço de actuação ligado ao mundo externo, ou seja, fora do ambiente familiar. A mulher, por sua vez, era responsável pelo trabalho doméstico, estando envolvida directamente com a vida familiar, dedicando-se ao cuidado dos filhos e do marido, ou seja, a actividades realizadas no âmbito da vida privada (Amazonas, Damasceno, Terto e Silva, 2003).

No que diz respeito às relações entre pais e filhos dentro deste modelo de família, estas são marcadas pelas diferenças entre as gerações, sendo definidas por meio de noções de respeito e autoridade, aspectos que caracterizam a assimetria da relação adulto-criança. Os pais, neste período, tinham controlo absoluto sobre os filhos, sendo extremamente exigentes, principalmente no que dizia respeito ao cumprimento das normas e regras sociais.

No entanto, fenómenos como a industrialização conduziram ao aparecimento de uma série de transformações a vários níveis, as quais, num curto espaço de tempo, afectaram de forma profunda a estrutura tradicional da instituição familiar. Com o despontar de novas unidades de produção, acentua-se a divisão do trabalho, deixando de estar a cargo da família a actividade produtiva. Alguns estratos deixam o contexto rural, procurando os grandes centros produtivos, incorporando-se, nalguns casos, em unidades fabris. A mulher ingressa no serviço doméstico ou no atendimento nos estabelecimentos comerciais. Modificam-se, assim, as relações familiares e entre gerações, alterando-se a situação de classes de grupos sociais inteiros. (Saraceno, 1997).

Segundo Ramos (1990, p.318) “as migrações para a cidade, conduzindo a rupturas tanto culturais como familiares, levam a que algumas famílias se sintam isoladas e desenraizadas. A família alargada torna-se nuclear, deixando a mãe, por exemplo, de contar com a ajuda psicológica e física dos restantes familiares, vizinhos e (ou) outros, nos cuidados à criança e nas tarefas domésticas”.

Podemos assim considerar que, a partir da segunda metade do século XX, deu-se início a um processo de intensas transformações sócio-económicas (Singly, 2000), sobretudo nos países ocidentais, estando na base destas alterações factores como o processo de urbanização e industrialização, o avanço tecnológico, a maior participação da mulher no mercado de trabalho, o aumento no número de separações e divórcios, a diminuição das famílias numerosas, o empobrecimento acelerado, a



diminuição das taxas de mortalidade infantil e de natalidade, a elevação do nível de vida da população, as transformações nos modos de vida e nos comportamentos das pessoas, entre outros. Como foi referido anteriormente, estas transformações, provocaram modificações na forma como a família se encontrava organizada.

De acordo com Ramos (1999, cit. por Silva, 2004), a alteração mais significativa da família na sociedade actual é a sua privatização. A vida conjugal não permite a intromissão de estranhos no “núcleo sentimental” do círculo familiar, o qual é cada vez mais restrito. Para a mesma autora, a família é, actualmente, uma estrutura da sociedade que desenvolve as suas funções educacionais e sociais através de instituições que fez surgir: hospitais, escolas, etc, encontrando-se em permanente interacção com estas.

Num estudo relativo às dinâmicas familiares, realizado por Fernandes (1994), coloca-se a questão da forma como é abordada a temática da dinâmica familiar no mundo actual, explicando as modificações que ocorrem na estrutura da família, em função das transformações que ocorrem na sociedade global. Segundo este autor, deu-se uma “viragem” na concepção da sociedade, passando-se de um visão orgânica para uma perspectiva individualista, na qual o indivíduo se sobrepõe ao grupo, desenvolvendo as suas acções de forma autónoma.

Assim, frente a tais alterações, a tendência actual da família moderna é ser cada vez mais simétrica na distribuição dos papéis e obrigações, ou seja, uma família marcada pela divisão entre os membros

do casal, no que diz respeito às tarefas domésticas, aos cuidados com os filhos e às atribuições externas, sujeita a transformações constantes, devendo ser, portanto, flexível para poder enfrentar e adaptar-se às rápidas mudanças sociais (Amazonas *et al*, 2003) inerentes ao momento histórico em que vivemos.

A família tem vindo, deste modo, a ser alvo de transformações contextualizadas numa sociedade em permanente mudança. Deparamo-nos, contemporaneamente, com um conjunto variado de situações de vida familiar e de conjugalidade, mais concretamente, a família nuclear, monoparental, união de facto, existindo não só, mudanças ao nível das estruturas, como também no âmbito das mentalidades. Como Sampaio (1994) refere: “a família que hoje falamos é um espaço emocional à procura de novos equilíbrios, podendo apresentar formas diferentes”.

A nível social, verificaram-se, num passado recente, transformações de grande relevância, as quais condicionam as características da família actual: desde o aumento do número de divórcios, até às alterações do papel da mulher, passando pelo planeamento familiar e mesmo a diminuição do número de filhos.

A família, estrutura que tem sido encarada como o “ponto crucial da identidade” (Sprinthall e Collins, 1999), encerra um conjunto de factores que irão influenciar a adolescência e que muitas vezes têm a sua acção antes deste período, sendo de destacar a atmosfera emocional, a forma como os pais interagem e preparam os filhos e também as oportunidades e dificuldades que são colocadas perante a família.

### **1.3. Envolvimentos familiares e adolescência**

A família constitui um envolvimento no qual se desenvolvem um conjunto de relações e influências que condicionam o processo de desenvolvimento do indivíduo. Para o jovem, a atmosfera emocional da sua família, a forma como os pais o preparam, assim como as oportunidades que lhe são proporcionadas constituem factores determinantes e de grande influência durante a adolescência.

Segundo Sprinthall e Collins (1999), é no contexto familiar que se determinam, não só as primeiras relações sociais, como também os contextos onde decorrem grande parte das aprendizagens que realizamos acerca das pessoas, das situações e das nossas próprias competências. Este conjunto de aquisições irá ter uma grande influência na construção da personalidade do indivíduo.

As teorias sistémicas desenvolvidas a partir dos anos 40 permitem entender a família como um sistema com relações e processos de *feedback*. Para Relvas (1996, p.11) que cita Gameiro (1992), "A família é uma rede complexa de relações e emoções (...) a simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e complexidade relacional desta estrutura". Estas contribuições possibilitam uma compreensão complementar do processo de desenvolvimento na adolescência, o qual, pelas mudanças biológicas, psicológicas e sociais que acarretam, envolvem profundamente todo o sistema familiar.

Dentro da mesma perspectiva, a família pode ser caracterizada a partir da natureza das relações estabelecidas entre os seus componentes, isto é, a forma como interagem entre si e como se encontram vinculados nos diferentes papéis e subsistemas (Sudbrack, 2001), nomeadamente: mãe-criança, pai-criança, mãe-pai-criança, os quais estabelecem relações únicas, sendo que cada um destes influencia e é influenciado pelos outros subsistemas existentes. Pode-se dizer, então, que a família corresponde a um todo complexo e integrado, dentro do qual os membros são interdependentes e exercem influências recíprocas uns nos outros. Além disso, a família pode ser considerada, simultaneamente, um sistema dentro de um outro - o sistema social, sofrendo influências constantes deste último, além de influenciá-lo também (*op cit.*).

Desta forma, Figueira (1987) aponta que este rápido processo de mudança que ocorre nas relações e nos valores familiares levou à inexistência de referenciais pessoais claros para a orientação da conduta dos jovens. Assim, determinados comportamentos que até há alguns anos atrás eram considerados como culturalmente aceitáveis ou, até mesmo, esperados, como é o caso da utilização da força física na educação da criança, seja pelos pais, seja pelos educadores e professores, actualmente são criticados e coibidos pelos direitos constitucionais (Cecconello, De Antoni e Koller, 2003, cit. por Pratta e Santos, 2007).

Observa-se, então, um conflito constante entre os valores assimilados pelos indivíduos nas etapas iniciais da vida (no caso, valores inculcados pelos pais) com aqueles que eles adquirem durante a sua

adolescência e juventude. Portanto, no momento que o adulto, agora pai ou mãe, se encontra envolvido no processo educativo dos filhos, esses valores entram em choque, o que o leva a sentir-se destituído de um referencial para seguir. Frequentemente, mostram-se contraditórios na educação dos filhos, resultando em práticas educacionais inconsistentes que influenciam no desenvolvimento destes.

Nesse sentido, a família, constituindo-se como uma organização complexa de relações entre os membros que a compõem, tem por objectivo organizar, produzir e dar forma às mesmas. Existe assim uma necessidade de adaptações constantes desta rede complexa, face às constantes transformações que ocorrem no âmbito familiar, com o intuito de promover o desenvolvimento dos seus elementos (Sudbrack, 2001). Estas adaptações estão relacionadas com o próprio processo de desenvolvimento das famílias que, como grupo, também passa por fases evolutivas ao longo do seu ciclo vital. Existe um cruzamento entre o ciclo vital da família e o ciclo de vida de cada um dos seus membros, sendo que cada etapa envolve processos de transição, bem como modificações determinantes, as quais irão influenciar, não só, a família em si, mas também cada um dos seus elementos.

Encarada como uma etapa do ciclo de vida familiar, a adolescência apresenta tarefas particulares que envolvem todos os membros da família. Este período é considerado como uma fase de transição do indivíduo, da infância para a idade adulta, o qual evolui de um estado de intensa dependência para uma condição de autonomia pessoal, de uma condição

de necessidade de controlo externo para um estado de auto-controlo (Biasoli-Alves, 2001), sendo marcado por mudanças evolutivas rápidas e intensas nos sistemas biológicos, psicológicos e sociais (Marturano, Elias e Campos, 2004, cit. por Pratta e Santos, 2007).

A dimensão familiar é ainda mais crucial quando se trata de analisar o processo de autonomia adolescente, envolvendo a separação entre adolescente e pais. Esta temática tem merecido um lugar de destaque na literatura sistémica, contextualizada sob diversas designações: separação, autonomia, emancipação, individuação ou ainda diferenciação (Fleming, 1997).

Relvas (1996) refere que, mais do que em qualquer outra etapa, é imperioso o alargamento dos espaços individuais no seio da família, sem que isso conduza ao desmoronamento do próprio espaço grupal que, apesar de redefinido, deve ser reforçado na sua coesão. Neste sentido, Grotevant e Cooper (1986) afirmam que deverá existir um equilíbrio entre a ligação familiar e o encorajamento à individualidade, de forma a facilitar o funcionamento adaptativo. Deste modo, a individualização ocorre no contexto de relações próximas e de suporte.

Os mesmos autores, numa perspectiva abrangente, consideram a continuidade e a mudança na relação pais – adolescentes. Se por um lado, aquela se constitui como uma ligação duradoura, mantida ao longo do ciclo vital, por outro, é alvo de importantes transformações na adolescência, partindo de padrões relacionais assimétricos e autoritários em relação à mutualidade na relação.

Grotevant e Cooper (1986) desenvolveram, igualmente, um modelo em que a autonomia e a individualidade são factores complementares à componente de ligação. Os resultados encontrados revelaram que um grau moderado de ligação aos pais relaciona-se positivamente com o processo de formação da identidade, enquanto níveis elevados ou demasiado baixos de aceitação e abertura parental podem inibir os comportamentos de exploração do adolescente. Deste trabalho de investigação, pode-se inferir que na interacção pais – adolescentes, a individualidade facilita a evolução do *self* adolescente como distinto e único, e a vertente ligação fornece a segurança e a auto-estima que permitem ao adolescente desenvolver comportamentos de exploração e de experimentação.

Uma outra questão diz respeito às práticas e aos estilos parentais. A figura dos pais, como primeiro núcleo social da criança, tem grande influência no processo de desenvolvimento social, cognitivo e psicológico de uma criança. Mais tarde, outras relações sociais trazem, igualmente, contributos para o amadurecimento das crianças e adolescentes, mas é a relação com os pais que constitui a base referencial de todas as outras, por serem eles os responsáveis na transmissão das primeiras informações e interpretações sobre o mundo.

A relação entre pais e filhos pode ser estudada através das práticas educativas parentais. Estas correspondem a comportamentos definidos por conteúdos específicos e por objectivos de socialização; diferentes práticas parentais podem ser equivalentes para um mesmo efeito no filho.

Trata-se de estratégias com o objectivo de suprimir comportamentos considerados inadequados ou de incentivar a ocorrência de atitudes adequadas (Alvarenga, 2001, cit. por Salvador e Weber, 2005). Têm sido realizados diversos estudos que relacionam as diferentes práticas parentais e a sua associação aos diferentes aspectos de desenvolvimento dos filhos: Schaffer e Crook (1980), Belsky, Hsieh e Crnic (1998), Dishion, Patterson, Stoolmiller e Skinner (1991), Kochanska e Aksan (1995), Krevans e Gibbs (1996), Reid, Patterson e Snyder (2002) - (Salvador e Weber, 2005).

Encontrámos diversas designações para os diferentes tipos de práticas educativas. Alvarenga (2001, cit. por Salvador e Weber, 2005) faz uma interessante distinção entre práticas educativas parentais não-coercivas e coercivas: as primeiras são aquelas que, de um modo geral, são utilizados reforços positivos e regras; já as segundas são aquelas que fazem uso de estímulos aversivos. Nas práticas parentais não-coercivas podem ser considerados o afecto, o envolvimento, o reforço, as regras e a comunicação (diálogos e orientações). Nas práticas coercivas, pode-se dar grande destaque ao uso da punição, seja esta verbal, física ou de privação.

Baumrind (1967, cit. por Sprinthall e Collins, 1999), num estudo longitudinal que realizou com 110 crianças e respectivos pais, verificou uma relação existente entre as características das crianças e os meios sócio-culturais. Encontrou, igualmente, diferentes tipos de famílias: as *famílias autoritárias*, nas quais os pais são rígidos e controladores, sendo



a favor de medidas punitivas, não só para impor as suas regras e o respeito, como também quando a opinião e conduta dos filhos contrariam o que eles pensam ser a atitude e o comportamento correcto. Frequentemente, o ambiente social nestas famílias é frio e as relações entre os membros das mesmas são distantes; as *famílias permissivas* são caracterizadas pelas poucas exigências feitas pelos pais aos filhos. A utilização da força ou de qualquer outro tipo de punição são raras. Por outro lado, os pais são a favor da razão e da persuasão como meios para interagir com as crianças; por último, surgem as *famílias autorizadas* que possuem características de ambas as famílias referidas anteriormente, apesar de serem globalmente diferentes. Neste tipo de família, os pais possuem limites e expectativas bem definidas em relação ao comportamento dos filhos, no entanto, esforçam-se por orientá-los através do uso da razão e de regras. Existe uma clara consciência, quer da sua figura como autoridade, quer das necessidades e interesses dos seus filhos, havendo um ambiente familiar harmonioso e de aceitação entre os diversos membros da família. Uma outra característica diz respeito ao uso moderado de punições e recompensas, associadas, de uma forma clara, ao comportamento das crianças.

Nas correlações das características dos pais com as diversas categorias de crianças que estudou, Baumrind chegou à conclusão que as crianças oriundas de *famílias autorizadas* revelavam uma maior autoconfiança, auto-controlo, bem como um maior grau de satisfação e curiosidade. Por oposição, as crianças de *famílias autoritárias* surgiam

submissas, dependentes e pouco responsáveis, enquanto que em relação às crianças das *famílias permissivas*, estas surgiam independentes e auto-confiantes, mas menos responsáveis na vertente social e com um menor grau de orientação para o “fazer” (Baumrind, 1967, cit. por Sprinthall e Collins, 1999).

As questões levantadas por esta autora, conduziram à realização de um outro estudo, elaborado por Glen Elder, com uma população de 7000 alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tendo sido estabelecida uma classificação dos pais, com base nas descrições dadas pelos alunos. Estes foram classificados como *autocráticos*, *democráticos* ou *permissivos* (Elder, 1963, cit. por Sprinthall e Collins, 1999).

A forma como era exercida a autoridade constituía, para a autora deste estudo, a maior diferença entre pais democráticos e autocráticos. Enquanto que nas *famílias democráticas* existe uma legitimação da autoridade através do encorajamento e do debate de aspectos relacionados com o comportamento, nas *famílias autocráticas* não existe permissão, por parte dos pais, para os filhos expressarem as suas opiniões em relação ao comportamento, nem é autorizado qualquer tipo de controlo que os adolescentes possam ter sobre as suas atitudes (*op. cit*). Concluindo, na *família democrática*, os pais tentam ensinar e explicar, mantendo sempre o respeito pelo adolescente. Tal não acontece na *família*

*autocrática*, onde as opiniões e sentimentos dos jovens são menosprezados.

Os resultados do estudo de Glen Elder revelaram que os adolescentes que pertenciam a *famílias democráticas* possuíam uma maior auto-confiança e independência do que os de *famílias autocráticas*. Uma outra relação retirada deste estudo diz respeito ao facto das famílias descritas como *autorizadas* ou *democráticas* surgirem, frequentemente, relacionadas com comportamentos "saudáveis" ou "normais" durante o período da adolescência. Esta questão pode dever-se aos pais que, ao utilizarem diferentes estilos na educação dos seus filhos, estão na realidade a veicular padrões diversos de responsabilidade social, de respeito e interesse por aqueles que os rodeiam (Sprinthall e Collins, 1999).

## **2. A Família e a Escola: influência sobre o adolescente**

Neste ponto, pretende-se fazer uma reflexão sobre a forma como dois contextos tão importantes, a família e a escola, influenciam o adolescente, condicionando, não só o seu rendimento escolar, como também a sua vida quotidiana.

A primeira vaga de estudos sobre as relações escola-família, ocorrida na década de 80 do século passado, fortemente influenciada por Don Davies (1989) e a sua equipa de investigadores, acentuou a retórica dos benefícios do envolvimento parental na vida escolar das crianças e adolescentes. De acordo com os mesmos, existia um claro benefício para todos os que se encontravam envolvidos no processo: os alunos tinham melhor desempenho, os professores mais apoio e reconhecimento social, e as famílias um conhecimento melhor do processo educativo. Esses estudos deram ênfase a um conjunto de benefícios que, mais tarde, na década de 90, viriam a ser contextualizados em estudos de carácter sociológico e que tiveram como objectivos, identificar alguns efeitos “perversos” do envolvimento parental e em que medida esses benefícios podiam, em alguns casos, ser apropriados pelas famílias da classe média e alta, em desfavor das famílias afastadas da cultura escolar (Silva, 2003).

A partir da década de 90, diversos estudos vieram mostrar que nem todas as famílias, nem todos os alunos eram igualmente beneficiados pelo envolvimento parental nas escolas. Alguns estudos mostraram mesmo

que as classes média e alta controlavam uma parte significativa das associações de pais e usavam, em alguns casos, o poder de participação na tomada de decisões a favor dos seus próprios filhos, ajudando a moldar a estrutura e as práticas escolares, no sentido de manter as desigualdades neste contexto (Silva, 2003).

Outros estudos mostraram que nem todas as práticas de envolvimento parental nas escolas produziam efeitos positivos no desempenho escolar dos alunos. Por exemplo, as práticas de envolvimento parental do tipo “participação na tomada de decisões”, têm um impacto reduzido na melhoria do desempenho dos alunos, até porque as famílias dos alunos oriundos de famílias afastadas da cultura escolar participam pouco nos processos deliberativos (Marques, 1998).

Por outro lado, as práticas de envolvimento das famílias no apoio ao estudo em casa, produzem efeitos positivos no desempenho dos alunos, mas podem levantar um problema: as famílias mais afastadas da cultura escolar nem sempre possuem as competências para o fazer. Daí que certas práticas de envolvimento, nomeadamente quando não há o cuidado de criar respostas para os pais de níveis sócio-económicos mais desfavorecidos, possam acentuar as desigualdades, em vez de promoverem o sucesso educativo de todos.

Um outro aspecto, no âmbito das práticas sociais das famílias na sua relação com a escola, prende-se com as razões e os motivos que levam aquelas às instituições escolares.

Resultados de diversas investigações têm sugerido que esse papel tende a ser diferentemente percebido por famílias oriundas de meios sócio-culturais distintos e que é essa percepção – que se traduz numa maior valorização dada à dimensão reguladora da escola (habitualmente famílias de meios mais desfavorecidos), ou à dimensão educativa (habitualmente famílias de meios mais favorecidos) - que tende a orientar a natureza das relações que as estruturas familiares mantêm com a escola (Vieira, Pintassilgo e Portugal, 2003).

Todavia, existe um consenso na importância da participação dos pais no processo escolar dos seus filhos, devendo ser considerado o seu grau de envolvimento nas tarefas escolares, já que uma posição moderada parece ser aquela que se adequa e melhor se relaciona com índices elevados de sucesso escolar. Para que tal aconteça torna-se muito importante investigar as melhores formas dos pais se envolverem nas actividades dos filhos, sem serem “controladores”, contribuindo de uma forma eficaz no percurso escolar do adolescente.

No que diz respeito ao rendimento escolar, diversos estudos concluem que, quer a autonomia exagerada (permissividade), quer o controlo extremo (autoritarismo), encontram-se associados ao baixo rendimento escolar. Por outro lado, quando existe uma situação de segurança (controlo autorizado), influencia de forma positiva o rendimento. Belsky (1984, cit. por Rebelo, 2001) refere que as atitudes parentais educativas que possuem uma influência positiva no rendimento

escolar, são caracterizadas pelo calor emocional não intrusivo, pela disponibilidade sem controlo e pelo estímulo não directivo.

No mesmo sentido apontam diversos estudos recentes, os quais demonstram que os adolescentes crescidos em famílias autorizadas, possuem um melhor rendimento escolar. Os mesmos estudos sugerem que existe uma relação de causalidade entre a autoridade e o sucesso escolar, sendo extensível a famílias de diferentes estruturas e sectores sócio-económicos. Steinberg, (1992, cit. por Rebelo, 2001) refere que existe uma relação entre as famílias autorizadas, e diferentes índices de orientação escolar na adolescência, mais concretamente, aspirações mais elevadas, sentimentos de aceitação face à escola, maior quantidade de tempo dedicado aos trabalhos de casa, orientação para o trabalho e um maior envolvimento nas actividades da turma.

Devemos ter em consideração estes resultados, para tentarmos compreender a importância do desenvolvimento de práticas de relação família-escola, que permitam, sobretudo, às famílias mais desfavorecidas, uma procura mais esclarecida do que aquela que a escola, como instituição, tem para oferecer, neste caso uma procura relacionada, não só com as condutas sociais, mas também com os desempenhos académicos dos filhos.

Assim devemos considerar que as características da adolescência contribuem, para que a escolaridade neste período do desenvolvimento, deva ser encarada como um fenómeno complexo, mais concretamente no que se refere às dificuldades escolares, havendo uma enorme diversidade

de níveis para a influência que a família pode ter, quer a nível estrutural e social, quer a nível psicológico e relacional.



# CAPÍTULO IV

---

## METODOLOGIA

Introdução

1. Objectivos e Hipóteses
2. Amostra
  - 2.1. Caracterização da amostra
3. Instrumentos de medida
4. Procedimentos de recolha de dados

## **Introdução**

Na segunda parte do nosso trabalho, passaremos à apresentação do estudo exploratório, com uma população de alunos do 3º ciclo de escolaridade de duas escolas da região da Grande Lisboa (designadas de escola A e B). O estudo aqui apresentado visa verificar a existência de diferenças e semelhanças entre os alunos, para as variáveis consideradas.

No primeiro ponto apresentaremos os objectivos: gerais e específicos, assim como as hipóteses consideradas. Seguidamente, descreveremos a metodologia utilizada, mais concretamente a constituição da amostra, os instrumentos de medida utilizados, assim como os procedimentos e técnicas de análise de dados.

Posteriormente, serão apresentados os resultados do estudo e por último a sua discussão.

### **1. Objectivos e Hipóteses**

Este estudo tem como objectivo geral comparar e tentar estabelecer relações entre um conjunto de variáveis, nomeadamente a auto-estima, a vinculação e a percepção de problemas e, também, verificar de que forma estes factores influenciam o sucesso escolar, numa amostra de alunos do 3º ciclo de duas escolas da região de Lisboa.

Como objectivos específicos referimos os seguintes:

- Observar as diferenças existentes entre os alunos das duas escolas, em relação ao sucesso escolar em função do nível de auto-estima;
- Observar as diferenças existentes entre os alunos das duas escolas, em relação ao sucesso escolar em função da vinculação aos pais e aos pares;
- Observar as diferenças existentes entre os alunos das duas escolas, em relação ao sucesso escolar em função da capacidade de resolução de problemas;
- Observar as diferenças existentes entre os alunos das duas escolas, em relação ao sucesso escolar em função das suas capacidades e dificuldades;
- Observar as diferenças existentes entre os alunos das duas escolas, em relação ao sucesso escolar em função do género.

### **Hipóteses do Estudo**

Em conformidade com a revisão da literatura, elaborada na primeira parte do estudo, com a formulação do problema e com a apresentação dos objectivos geral e específicos, apresentamos as hipóteses que pretendemos verificar ao longo do estudo:

**Hipótese 1** – Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre os alunos do 3º ciclo da escola A e os alunos do 3º ciclo da Escola B,

ao nível da auto-estima, da vinculação ao pai, mãe e amigos, da resolução de problemas e das capacidades e dificuldades.

**Hipótese 2** – Existem diferenças, estatisticamente significativas, ao nível da auto-estima, da vinculação ao pai, mãe e amigos, da resolução de problemas e das capacidades e dificuldades dos alunos, em função do género e da escola frequentada.

**Hipótese 3** – Existem diferenças, estatisticamente significativas, ao nível da auto-estima, da vinculação ao pai, mãe e amigos, da resolução de problemas e das capacidades e dificuldades dos alunos, em função do nível socio-económico.

**Hipótese 4** – Existem relações positivas, estatisticamente significativas, entre a auto-estima, a vinculação ao pai, mãe e amigos, e a resolução de problemas e as capacidades percebidas pelos alunos.

**Hipótese 5** – Existem relações negativas, estatisticamente significativas, entre a auto-estima, a vinculação ao pai, mãe e amigos, a resolução de problemas e as dificuldades percebidas pelos alunos.

## 2. Amostra

A nossa amostra é constituída por uma fracção da população de duas escolas da região de Lisboa, correspondente ao 3º ciclo, sendo composta por um total de 264 alunos de ambos os sexos (133 rapazes e 131 raparigas), com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Os alunos responderam aos questionários em situação de aula normal, tendo sido recolhidos 264 conjuntos de questionários válidos, dos 270 iniciais. Os 6 restantes, não se encontravam totalmente respondidos, tendo sido por isso eliminados.

As instituições escolares escolhidas, foram-no com base nas características que possuíam, assim como nos diferentes contextos em que se encontram inseridas. A escola A encontra-se situada no concelho de Cascais, englobando o 3º ciclo e ensino secundário, o mesmo acontecendo com a instituição B, a qual se situa no concelho de Loures.

No que diz respeito ao contexto sócio-económico, as duas escolas encontram-se inseridas em zonas com características muito diferenciadas. A escola A encontra-se inserida num contexto sócio-económico médio/alto, com uma população escolar sem problemas sociais relevantes. A escola B está inserida num contexto sócio-económico baixo, encontrando-se numa zona geográfica problemática do ponto de vista social, e que interfere frequentemente com a população da mesma.

## 2.1. Caracterização da amostra

Passaremos de seguida à descrição da nossa amostra tendo em conta as variáveis *género*, *idade*, *ano de escolaridade* e *NSE* (Nível Sócio-económico). A informação referente a estas variáveis foi recolhida através de uma Ficha de Caracterização do Aluno (**anexo A**). Assim, no Quadro IV-1 encontram-se os valores absolutos e percentagens da distribuição dos alunos por género e por nível de escolaridade, sendo possível verificar que existe uma predominância na amostra, de alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade: 51,9% para o sexo masculino e 42,8 no sexo feminino.

No Quadro IV-2 encontram-se os dados da amostra referentes à distribuição dos alunos de acordo com o género e a idade. Podemos verificar que, quer para o sexo masculino, quer para o sexo feminino, existe uma maior incidência de alunos entre os 12 e os 14 anos.

**Quadro IV-1 – Distribuição dos alunos de acordo com o género e escolaridade**

ANO ESCOLARIDADE	RAPAZES		RAPARIGAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
7º	69	51,9	56	42,8	125	47,3
8º	24	18,0	38	29,0	62	23,5
9º	40	30,1	37	28,2	77	29,2
<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>	<b>131</b>	<b>100,0</b>	<b>264</b>	<b>100,0</b>

**Quadro IV-2 – Distribuição dos alunos de acordo com o *género e idade***

ANO ESCOLARIDADE	RAPAZES		RAPARIGAS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
11	2	1,5	5	3,8	7	2,7
12	32	24,1	33	25,2	65	24,6
13	28	21,1	28	21,4	56	21,2
14	36	27,0	44	33,6	80	30,3
15	24	18,0	15	11,4	39	14,8
16	11	8,3	6	4,6	17	6,4
<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>	<b>131</b>	<b>100,0</b>	<b>264</b>	<b>100,0</b>

## 2.2. Delimitação do Nível Sócio-Económico

O Nível Sócio-Económico (NSE) constitui uma variável com elevada relevância no que se refere ao poder explicativo, e que pretende traduzir a organização das sociedades contemporâneas num conjunto de segmentos da população activa (Lima, Dores e Costa, 1991, cit. por Simões, 1994), a existência de um sistema de lugares que se encontram organizados de acordo com uma hierarquia, os quais congregam, numa forma interrelacionada, funções, tarefas, formação, competências, prestígio e vencimentos diferenciados. Subentendemos assim, tal como Simões (1994), que este indicador é um elemento mediador, potencialmente discriminante, relevante para a compreensão e explicação de percursos e práticas sociais significativas, de comportamentos, motivações, orientações, estilos e nível de vida. Por outro lado, e de acordo com Faria (1999), os estudantes de nível sócio-económico baixo, quando comparados com os de níveis sócio-económicos médio e alto, apresentam

experiências e resultados escolares menos positivos, taxas de abandono escolar mais elevadas e percepções negativas da escola e das suas possibilidades de sucesso no contexto escolar.

No estudo aqui apresentado, o NSE foi calculado com base na profissão principal dos pais do aluno, bem como no seu nível de escolaridade. Apresentamos de seguida a classificação utilizada:

- **NSE baixo:** trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, auxiliares e contínuos, cozinheiros, empregados de mesa, empregadas de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, electricistas, canalizadores), motoristas; até ao 8º ano de escolaridade.
- **NSE médio:** profissionais técnicos intermédios independentes, empregados de escritório, de seguros e bancários, agentes de segurança, contabilistas, enfermeiros, assistentes sociais, professores do ensino básico e secundário, comerciantes e industriais; do 9º ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores.
- **NSE elevado:** grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria, quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços,



profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitectos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior), artistas, oficiais superiores das forças armadas, pilotos da aviação, do 4º ano de escolaridade (de forma a incluir grandes proprietários e empresários) à licenciatura, mestrado e doutoramento.

### **3. Instrumentos**

#### **3.1. Escala de Auto-estima de Rosenberg**

A Escala de Auto-estima de Rosenberg (Rosenberg, 1967) é constituída por 10 itens (**anexo B**), com conteúdos relativos aos sentimentos de respeito e aceitação de si próprio. Metade dos itens está enunciada na forma positiva e a outra metade negativamente. Para cada afirmação existem quatro opções de resposta, distribuídas por uma escala de Likert de 4 pontos (concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente). Depois das devidas inversões, a média dos 10 itens dá-nos a cotação da escala cuja pontuação total oscila entre 10 e 40; a obtenção de uma pontuação alta reflecte uma auto-estima elevada.

Vários estudos têm vindo a comprovar a adequação deste instrumento no estudo da auto-estima global em adolescentes portugueses (Azevedo e Faria, 2004; Batista, 1995; Bernardo 2003;

Coelho, 1997; Dias, 1996; Santos e Maia, 1999, 2003, cit. por Romano, Negreiros e Martins, 2007).

De acordo com Goldsmith (1986) e Marsh (1996), as variações observadas na estrutura factorial podem estar relacionadas com as características das amostras utilizadas, particularmente ao nível das variáveis sexo e idade dos sujeitos, da sua capacidade de compreensão e do tipo de ocupação. Vários estudos sugerem que as respostas aos itens negativos, mesmo após a sua inversão, produzem factores independentes, o que pode significar que os sujeitos não interpretam da mesma maneira os itens formulados na negativa, remetendo-nos para questões de âmbito metodológico (Marsh, 1996; Santos e Maia, 1999, 2003).

Rosenberg (1979) comprovou que estes factores medem o mesmo constructo, baseando-se no facto de que os padrões de correlação com diversas variáveis são praticamente similares.

Santos e Maia (1999, 2003) procederam a uma revisão da literatura sobre a estrutura da referida escala, e através da análise factorial confirmatória chegaram à mesma conclusão que Marsh (1996) ao observarem que esta pode ser unidimensional numas populações e bidimensional noutras. Na sua adaptação à população portuguesa, os autores referidos, baseando-se na sua sustentabilidade teórica e no facto da análise de consistência interna apresentar valores superiores neste tipo de modelo, optaram pelo modelo unidimensional, validando, assim, o modelo proposto por Rosenberg (1965, cit. por Romano, Negreiros e Martins, 2007).

Quanto à validade, apesar de alguns estudos terem encontrado uma estrutura bidimensional, a maioria dos autores sugere que o modelo unidimensional é aquele que, de forma mais moderada, engloba a estrutura factorial subjacente à Escala de Auto-estima de Rosenberg (Marsh, 1996; Rosenberg, 1979; Santos e Maia, 1999, 2003).

### **3.2. Inventário de Vinculação aos Pais e Amigos**

O instrumento escolhido para determinar os padrões de vinculação foi o Inventário de Vinculação aos Pais e Amigos (Armsden e Greenberg, 1987) na sua versão portuguesa (Neves, 1995). Este é um instrumento de auto-resposta destinado a avaliar níveis de vinculação aos pais e aos amigos. Representa uma abordagem na medição de dimensões cognitiva e afectiva, do relacionamento entre adolescentes e as figuras significativas da mãe, do pai e dos amigos. É constituído por um total de 75 itens (**anexo C**), os quais são assinalados através de uma escala de Likert de cinco pontos (N – Nunca ou quase nunca; PV – Poucas Vezes; BV – Bastantes Vezes; MV – Muitas Vezes; S – Sempre ou quase sempre), encontrando-se dividido em 3 sub-escalas: **Vinculação à Mãe** (itens 1-25), **Vinculação ao Pai** (itens 26-50) e **Vinculação aos Amigos** (itens 51-75).

### 3.3. Inventário de Resolução de Problemas

O Inventário de Resolução de Problemas (Heppner, 1988; Ferreira e Santos, 2006) é composto por um conjunto de 32 itens (**anexo D**) distribuídos por uma escala de Likert de seis pontos (CT – Concordo Totalmente; CM – Concordo Moderadamente; CL- Concordo Ligeiramente; DL – Discordo Ligeiramente; DM – Discordo Moderadamente e DT – Discordo Totalmente).

A escala mede as expectativas globais e os factores motivacionais relacionados com a resolução de problemas, encontrando-se subdividida em três sub-escalas: **Confiança na Resolução de Problemas** (média das pontuações dos itens 5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34 e 35), **Aproximação/Afastamento** (média das pontuações dos itens 1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30, 31) e **Auto-Controlo** (média das pontuações dos itens 3, 14, 25, 26, 32). Este questionário pode ser aplicado individual ou colectivamente, tendo-se optado, devido ao tempo limitado de que dispúnhamos, pela aplicação colectiva.

### 3.4. Questionário de Capacidades e Dificuldades

O Questionário de Capacidades e Dificuldades (Goodman, 1997) é uma escala de análise de comportamentos para populações com idades compreendidas entre os 3 e os 16 anos. É composto por 25 itens (**anexo E**) e encontra-se dividido em 5 sub-escalas: **Sintomas Emocionais**,

**Problemas de Comportamento, Hiperactividade, Problemas de Relacionamento com os Colegas** e por último **Comportamento Pró-Social**. Existem várias versões deste instrumento, sendo a versão utilizada no nosso estudo aquela que é destinada à população adolescente, sendo o questionário preenchido pelo(a) próprio(a). As idades aconselhadas para a aplicação desta versão situam-se entre os 11 e os 16 anos (Goodman *et al*, 1988).

#### **4. Procedimentos de Recolha de Dados**

Numa primeira fase foi contactado o Conselho Executivo de cada escola, no sentido de apresentar o objectivo geral do estudo e avaliar o interesse das instituições e respectiva disponibilidade. Após a anuência dos respectivos conselhos executivos, foi elaborado um mapa referente às turmas do 3º ciclo, tendo sido contactados os professores das mesmas, com vista à aplicação dos instrumentos.

Num segundo momento foram mostrados e explicados todos os instrumentos que viriam a ser aplicados a cada um dos professores das turmas envolvidas no estudo.

Antes de ser realizada a recolha de dados foi explicada, colectivamente, a natureza e objectivo do estudo aos alunos de cada uma das turmas tendo sido solicitada a sua participação, ressaltando o facto de não serem identificados em qualquer fase do processo, sendo garantida a confidencialidade das respostas.

A recolha de dados ocorreu entre Setembro e Dezembro de 2007, contando com a participação, como já foi referido anteriormente, de alguns dos docentes de cada uma das escolas, conforme as suas disponibilidades.

# CAPÍTULO V

---

## Apresentação e Discussão dos resultados

### Introdução

1. Estudo psicométrico dos instrumentos
2. Apresentação e análise dos resultados
3. Discussão dos resultados

## **Introdução**

Neste capítulo passaremos a apresentar os dados e resultados estatísticos referentes ao estudo empírico. Assim, tendo em conta o objectivo principal do trabalho - analisar alguns dos factores capazes de contribuir para o (in)sucesso escolar ou de com ele se relacionarem – a apresentação dos resultados vai incidir sobre cada um dos factores e sua influência no rendimento escolar, assim como as diferenças existentes entre os alunos das duas escolas.

Numa primeira parte apresentaremos o estudo psicométrico dos instrumentos, para posteriormente passarmos à apresentação e análise dos resultados obtidos. Por último, na discussão dos resultados, pretende-se atestar se aqueles confirmam ou não as hipóteses colocadas.

Para tratamento estatístico dos dados recolhidos, foi utilizado o programa *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*.



## 1. Estudo psicométrico dos instrumentos

No quadro V-1 apresentamos as estatísticas descritivas (média, desvio padrão, correlação item-total e Alfa de Cronbach) relativas a cada item da Escala de Auto-estima de Rosenberg.

Para este instrumento, a média obtida foi de 29.66 e o desvio-padrão de 4.782. O coeficiente Alfa de Cronbach, para o nº total de itens (10), foi de 0,85 valor bastante satisfatório.

**Quadro V-1 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a Escala de Auto-Estima de Rosenberg**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item- total Corrigido	Alfa de Cronbach
R1	3,09	,607	,620	,829
R2	2,66	,835	,565	,832
R3	3,23	,605	,500	,838
R4	3,08	,642	,459	,841
R5	2,88	,832	,636	,824
R6	2,90	,888	,659	,822
R7	3,07	,628	,499	,838
R	2,41	,827	,326	,855
R9	3,21	,756	,722	,816
R10	3,14	,673	,536	,834

No que diz respeito ao Inventário de Vinculação aos Pais e Pares, os resultados obtidos encontram-se expressos nos quadros V-2, V-3 e V-4, tendo-se obtido para a sub-escala vinculação à mãe (VM) uma média de 95,81, sendo o desvio-padrão de 18,167, na sub-escala vinculação ao pai (VP), obteve-se uma média de 90,26, com um desvio-padrão de 20,482, e

por último na sub-escala vinculação aos amigos (VAMIG) a média foi de 94,96 e o desvio-padrão de 16,002. Em relação aos coeficientes Alpha de Cronbach, foram de 0,925, 0,936 e 0,918, para as variáveis Vinculação à mãe, Vinculação ao pai e Vinculação aos amigos, respectivamente.

**Quadro V-2 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para o Inventário de Vinculação aos Pais e Amigos (Vinculação à mãe)**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
VM1	4,12	1,160	,708	,920
VM2	4,49	,897	,582	,920
VM3	4,57	,886	,566	,923
VM4	4,32	1,131	,571	,922
VM5	3,74	1,280	,611	,921
VM6	3,83	1,278	,459	,924
VM7	3,46	1,299	,494	,923
VM8	3,82	1,311	,440	,924
VM9	3,05	1,379	-,119	,934
VM10	3,96	1,192	,557	,922
VM11	3,92	1,138	,436	,924
VM12	3,56	1,244	,484	,924
VM13	3,95	1,142	,657	,921
VM14	3,39	1,287	,193	,928
VM15	3,59	1,293	,694	,920
VM16	3,15	1,415	,701	,920
VM17	4,15	1,001	,524	,923
VM18	4,22	1,415	,368	,925
VM19	3,49	1,294	,716	,920
VM20	3,76	1,220	,787	,919
VM21	3,52	1,273	,751	,919
VM22	4,30	1,082	,745	,920
VM23	3,79	1,231	,790	,918
VM24	3,57	1,082	,763	,919
VM25	4,09	1,209	,576	,922

**Quadro V-3 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para o Inventário de Vinculação aos Pais e Amigos (Vinculação ao pai)**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
VP1	3,77	1,289	,757	,931
VP2	4,21	1,172	,687	,932
VP3	4,38	1,094	,585	,933
VP4	4,11	1,217	,640	,932
VP5	3,29	1,411	,683	,932
VP6	3,69	1,353	,354	,937
VP7	3,40	1,350	,546	,934
VP8	3,53	1,353	,417	,936
VP9	2,98	1,449	-,106	,944
VP10	3,98	1,227	,555	,934
VP11	3,72	1,281	,554	,934
VP12	3,38	1,278	,535	,934
VP13	3,76	1,247	,720	,931
VP14	3,29	1,437	,162	,940
VP15	3,33	1,358	,781	,930
VP16	2,82	1,408	,693	,932
VP17	4,10	1,088	,555	,934
VP18	4,05	1,263	,370	,936
VP19	3,13	1,360	,729	,931
VP20	3,56	1,321	,840	,929
VP21	3,43	1,311	,752	,931
VP22	3,99	1,272	,753	,931
VP23	3,50	1,387	,804	,930
VP24	3,27	1,371	,775	,930
VP25	3,62	1,288	,715	,931

**Quadro V-4 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para o Inventário de Vinculação aos Pais e Amigos (Vinculação aos amigos).**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
VAMIG1	3,88	1,152	,573	,915
VAMIG2	3,56	1,210	,516	,916
VAMIG3	3,52	1,086	,645	,913
VAMIG4	4,06	1,154	,391	,918
VAMIG5	1,78	1,136	-,524	,933
VAMIG6	3,79	1,038	,727	,912
VAMIG7	3,49	1,211	,753	,911
VAMIG8	4,29	,971	,685	,913
VAMIG9	3,82	1,155	,417	,917
VAMIG10	4,00	1,110	,226	,921
VAMIG11	4,55	,896	,330	,918
VAMIG12	3,80	1,054	,739	,912
VAMIG13	4,37	,938	,738	,912
VAMIG14	3,69	1,276	,424	,918
VAMIG15	3,77	1,065	,784	,911
VAMIG16	3,62	1,144	,724	,912
VAMIG17	3,84	1,102	,735	,912
VAMIG18	3,93	,920	,373	,918
VAMIG19	3,84	1,199	,761	,911
VAMIG20	4,09	1,031	,729	,912
VAMIG21	3,88	1,044	,730	,912
VAMIG22	3,76	1,111	,334	,919
VAMIG23	4,04	1,092	,380	,918
VAMIG24	3,62	1,189	,688	,912
VAMIG25	3,99	1,135	,675	,913

Em relação ao Inventário de Resolução de Problemas, os resultados relativos a este instrumento encontram-se nos quadros V-5, V-6, e V-7, referentes às três sub-escalas (Confiança na Resolução de Problemas,

Aproximação/Afastamento e Auto-Controlo). Os dados referentes à escala total encontram-se no quadro V-8.

Para a sub-escala Confiança na Resolução Problemas, foi obtido uma média de 28,87, com um desvio-padrão de 7,638. O valor do coeficiente Alpha de Cronbach foi de 0,732, valor que é bastante satisfatório.

**Quadro V-5 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Confiança na Resolução de Problemas do Inventário de Resolução de Problemas**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
IRP5	2,15	1,200	,427	,706
IRP10	2,54	1,304	,485	,697
IRP11	3,33	1,534	,134	,751
IRP12	2,33	1,230	,232	,731
IRP19	2,81	1,306	,458	,701
IRP23	2,26	1,245	,506	,695
IRP24	2,48	1,310	,575	,684
IRP27	2,36	1,363	,540	,688
IRP33	2,95	1,298	,325	,720
IRP34	3,59	1,606	,214	,741
IRP35	2,08	1,200	,365	,714

Na sub-escala Aproximação/Afastamento, obtivemos um valor de 47,82 para a média, com um desvio-padrão de 10,134. O valor do coeficiente Alpha de Cronbach foi de 0,706, valor que é, igualmente, satisfatório.

**Quadro V-6 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Aproximação/Afastamento do Inventário de Resolução de Problemas**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
IRP1	2,21	1,304	,347	,689
IRP2	3,88	1,722	,085	,721
IRP4	3,44	1,778	,256	,700
IRP6	2,56	1,297	,348	,689
IRP7	2,33	1,376	,181	,705
IRP8	2,53	1,289	,279	,695
IRP13	3,69	1,663	,262	,698
IRP15	3,89	1,503	,262	,697
IRP16	2,37	1,324	,475	,675
IRP17	3,45	1,702	,340	,688
IRP18	2,63	1,361	,411	,682
IRP20	2,51	1,370	,379	,685
IRP21	3,57	1,563	,377	,684
IRP28	2,75	1,398	,237	,700
IRP30	3,65	1,536	,283	,695
IRP31	2,37	1,206	,438	,681

Em relação à sub-escala Auto-controlo, o valor da média foi de 18,54, sendo o desvio-padrão de 4,987. No que se refere ao coeficiente Alpha de Cronbach, o valor obtido foi de 0,612, o qual, nos parece igualmente aceitável, considerando o reduzido número de itens que compõem a sub-escala.

**Quadro V-7 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Auto-Controlo do Inventário de Resolução de Problemas**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
IRP3	3,75	1,632	,275	,605
IRP14	3,78	1,674	,370	,556
IRP25	3,76	1,463	,436	,525
IRP26	3,24	1,627	,404	,537
IRP32	4,02	1,563	,356	,563

Para o conjunto total de itens que compõem esta escala, obtivemos uma média de 95,22, e um desvio-padrão de 18,171, enquanto que o valor do coeficiente Alpha de Cronbach foi de 0,823, o qual nos parece ser adequado (quadro V-8).

Por último são apresentados os dados referentes ao Questionário de Capacidades e Dificuldades. Este instrumento encontra-se dividido em cinco sub-escalas: Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperactividade, Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Pró-Social. Apresentamos os resultados nos quadros V-9, V-10, V-11, V-12 e V-13. No quadro V-14 encontram-se os resultados obtidos para a totalidade dos itens.

**Quadro V-8 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para o Inventário de Resolução de Problemas**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
IRP1	2,21	1,304	,383	,817
IRP2	3,88	1,722	,085	,828
IRP3	3,75	1,632	,185	,824
IRP4	3,44	1,778	,230	,823
IRP5	2,15	1,200	,412	,816
IRP6	2,56	1,297	,391	,816
IRP7	2,33	1,376	,201	,822
IRP8	2,53	1,289	,303	,819
IRP10	2,54	1,304	,373	,817
IRP11	3,33	1,534	,351	,817
IRP12	2,33	1,230	,181	,823
IRP13	3,69	1,663	,306	,819
IRP14	3,78	1,674	,393	,816
IRP15	3,89	1,503	,239	,821
IRP16	2,37	1,324	,470	,814
IRP17	2,21	1,304	,320	,819
IRP18	3,88	1,722	,381	,817
IRP19	3,75	1,632	,273	,820
IRP20	3,44	1,778	,411	,816
IRP21	2,15	1,200	,433	,814
IRP23	2,56	1,297	,418	,816
IRP24	2,33	1,376	,390	,816
IRP25	2,53	1,289	,276	,820
IRP26	2,54	1,304	,369	,817
IRP27	3,33	1,534	,424	,815
IRP28	2,33	1,230	,244	,821
IRP30	3,69	1,663	,340	,818
IRP31	3,78	1,674	,473	,814
IRP32	3,89	1,503	,260	,821
IRP33	2,37	1,324	,240	,821
IRP34	3,45	1,702	,408	,815
IRP35	2,63	1,361	,370	,817



Em relação à sub-escala Sintomas Emocionais (quadro V-9), obteve-se uma média de 3,48 e um desvio-padrão de 2,032. O valor do coeficiente Alpha de Cronbach foi 0,606, o qual é aceitável.

**Quadro V-9 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Sintomas Emocionais do Questionário de Capacidades e Dificuldades**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
SDQ3	,30	,549	,345	,562
SDQ8	1,35	,624	,238	,611
SDQ13	,42	,642	,414	,524
SDQ16	,92	,726	,397	,532
SDQ24	,49	,704	,420	,518

Na sub-escala Problemas de Comportamento (quadro V-10), a média apresentou um valor de 2,36, enquanto que o desvio-padrão é de 1,687. O valor do coeficiente Alpha de Cronbach foi 0,389, valor que consideramos pouco adequado.

**Quadro V-10 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Problemas de Comportamento do Questionário de Capacidades e Dificuldades**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
SDQ5	,55	,662	,229	,308
SDQ7	,96	,769	-,029	,547
SDQ12	,18	,472	,343	,254
SDQ18	,45	,656	,282	,261
SDQ22	,22	,528	,275	,286

No que concerne à sub-escala de Hiperactividade (quadro V-11), obtivemos uma média de 3,28 e um desvio-padrão de 1,858. O coeficiente Alpha de Cronbach apresentou um valor de 0,436 que consideramos pouco adequado.

**Quadro V-11 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Hiperactividade do Questionário de Capacidades e Dificuldades**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
SDQ2	,55	,662	,193	,406
SDQ15	,71	,653	,264	,355
SDQ21	,64	,608	,262	,360
SDQ25	,60	,614	,199	,401
SDQ10	,78	,797	,225	,389

Para a sub-escala Problemas de Relacionamento com os colegas (quadro V-12), foi encontrada uma média de 1,98, e um desvio-padrão de 1,881. O coeficiente Alpha de Cronbach apresentou um valor de 0,526, o qual consideramos pouco satisfatório.

**Quadro V-12 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Problemas de Relacionamento com os Colegas, do Questionário de Capacidades e Dificuldades**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
SDQ6	,40	,733	,283	,481
SDQ11	,20	,489	,282	,482
SDQ14	,49	,658	,328	,448
SDQ19	,31	,560	,388	,420
SDQ23	,58	,725	,224	,521

Para a sub-escala que se refere ao Comportamento Pró-Social (quadro v-13), a média foi de 8,32 e um desvio-padrão de 1,885. Em relação ao coeficiente Alpha de Cronbach, este apresentou um valor de 0,727, o qual consideramos bastante satisfatório.

**Quadro V-13 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para a sub-escala Comportamento Pró-Social, do Questionário de Capacidades e Dificuldades**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
SDQ1	1,72	,499	,566	,653
SDQ4	1,54	,603	,329	,748
SDQ9	1,76	,496	,584	,647
SDQ17	1,73	,516	,534	,664
SDQ20	1,57	,600	,471	,689

Por último, e no que diz respeito aos resultados obtidos para a totalidade dos itens do Questionário de Capacidades e Dificuldades, os quais são apresentados no quadro V-14, obtivemos um valor de 19,60 para a média e 5,108 para o desvio-padrão. Em relação ao coeficiente Alpha de Cronbach, este apresentou um valor de 0,648, valor que nos parece adequado.

**Quadro V-14 - Média, Desvio-Padrão, Correlação item-total e Alfa de Cronbach para o Questionário de Capacidades e Dificuldades**

Item	Média	Desvio-Padrão	Correlação Item-total Corrigido	Alfa de Cronbach
SDQ1	1,72	,498	,017	,654
SDQ2	,79	,710	,332	,624
SDQ3	,29	,548	,296	,631
SDQ4	1,54	,604	,119	,647
SDQ5	,55	,658	,279	,631
SDQ6	,39	,728	,244	,634
SDQ7	,97	,770	,107	,651
SDQ8	1,35	,625	,285	,631
SDQ9	1,76	,495	-,035	,658
SDQ10	,77	,797	,306	,627
SDQ11	,20	,486	,134	,645
SDQ12	,16	,446	,212	,639
SDQ13	,42	,643	,441	,614
SDQ14	,48	,653	,229	,636
SDQ15	,70	,646	,267	,632
SDQ16	,91	,724	,393	,617
SDQ17	1,73	,517	-,047	,659
SDQ18	,44	,651	,328	,626
SDQ19	,31	,562	,389	,622
SDQ20	1,57	,601	-,057	,663
SDQ21	,64	,607	,018	,656
SDQ22	,22	,527	,230	,637
SDQ23	,57	,722	,233	,636
SDQ24	,49	,704	,407	,615
SDQ25	,61	,614	,003	,658

## **2. Apresentação e análise dos resultados**

Passamos, neste ponto, a fazer uma análise dos resultados obtidos, de forma a podermos confirmar ou infirmar as hipóteses colocadas inicialmente. Assim, em primeiro lugar apresentaremos os resultados referentes às diferenças entre alunos em função da escola frequentada, através da comparação das médias e dos desvios padrão obtidos a partir da análise do teste t para amostras independentes.

Seguidamente, serão apresentados os resultados referentes à análise das diferenças entre os alunos em função do Nível Sócio-económico (NSE).

Desta forma, passaremos, de seguida, a apresentar os resultados referentes às variáveis de auto-estima, vinculação, resolução de problemas, capacidades e dificuldades dos alunos, em função da escola e do género.

Por último, apresentaremos os resultados referentes à análise das relações existentes entre auto-estima, vinculação ao pai, mãe e amigos, resolução de problemas e capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos.

## **2.1. Diferenças entre os alunos em função da escola frequentada**

Com o intuito de averiguar a existência de diferenças ao nível das variáveis dependentes entre os alunos das duas escolas, comparámos as médias e os desvios padrão obtidos, utilizando o teste t para amostras independentes.

Tal como podemos observar na tabela 15, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da auto-estima em função da escola frequentada ( $t=2,01$ ;  $P < .05$ ). Os alunos da escola A apresentam índices de auto-estima significativamente mais elevados ( $M=29,97$ ;  $DP=4,982$ ) em relação aos alunos da escola B ( $M=28,55$ ;  $DP=3,83$ ).

No que diz respeito à vinculação, foram igualmente observadas diferenças estatisticamente significativas ao nível da vinculação à mãe ( $t=2,48$ ;  $p < .01$ ) e aos amigos ( $t=3,37$ ;  $p < .00$ ), entre os alunos das duas escolas. Os valores encontrados indiciam um grau de vinculação mais elevado face à mãe, entre os alunos da escola A ( $M=97,25$ ;  $DP=18,02$ ), comparativamente com os alunos da escola B ( $M=90,54$ ;  $DP=17,88$ ). O mesmo acontece em relação à vinculação aos amigos, com os alunos da escola A, a possuírem uma maior vinculação aos seus pares ( $M=96,69$ ;  $DP=15,50$ ), face aos alunos da escola B ( $M=88,82$ ;  $DP=16,36$ ).

No caso da Vinculação ao pai, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Em relação à variável Confiança na Resolução de Problemas, encontramos diferenças estatisticamente significativas ( $t=-1,95$ ,  $p=0,05$ ), com os alunos da escola B ( $M=30,58$ ;  $DP=7,47$ ) a apresentarem níveis de confiança mais elevados face aos alunos da escola A ( $M=28,38$ ;  $DP=7,63$ ).

Para a variável Problemas de comportamento, encontramos diferenças estatisticamente significativas, entre os alunos das duas escolas ( $t=-3,05$ ;  $p=.00$ ). Neste caso, os alunos da escola B apresentaram valores mais elevados ( $M=2,95$ ;  $DP=1,52$ ), face aos seus homólogos ( $M=2,19$ ;  $DP=2,95$ ), o que se traduz na ocorrência de comportamentos desadequados com maior frequência entre os alunos da escola B.

À semelhança da variável anterior, também no relacionamento com os colegas, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, entre os alunos das duas escolas ( $t=-2,15$ ;  $p=.03$ ). Os alunos da escola B, evidenciaram índices mais elevados de problemas de relacionamento com os colegas ( $M=2,45$ ;  $DP=1,74$ ), do que os alunos da escola A ( $M=1,85$ ;  $DP=1,90$ ).

Por último, de destacar as diferenças significativas encontradas entre os dois grupos, ao nível do impacto que as dificuldades escolares provocam entre os alunos das duas escolas ( $t=2,00$ ;  $p=.04$ ). Nesta variável os alunos da escola A apresentam valores mais elevados ( $M=0,84$ ;  $DP=1,38$ ), que reflectem uma maior consciencialização face às suas competências de aprendizagem, face aos alunos da escola B ( $M=0,45$ ;  $DP=1,04$ ).

**Quadro V-15 – Média, Desvio-Padrão para as variáveis dependentes em função da escola frequentada pelos alunos.**

VARIÁVEIS	ESCOLA A		ESCOLA B		t	p
	M	DP	M	DP		
Auto-Estima	29,97	4,98	28,55	3,83	2,01	0,04
VincMãe	97,25	18,02	90,54	17,88	2,48	0,01
VincPai	91,20	20,78	85,85	18,60	1,54	0,12
VincAmigos	96,69	15,50	88,82	16,36	3,37	0,00
ConfResolProbl	28,38	7,63	30,58	7,47	-1,95	0,05
Aprox/Afastam	47,34	10,08	49,50	10,23	-1,44	0,15
AutoControlo	18,75	4,87	17,76	5,30	1,34	0,18
EscSintEmocio	3,50	2,03	3,38	2,04	0,40	0,68
EscProbComp	2,19	1,52	2,95	2,10	-3,05	0,00
EscHiperactiv	3,56	1,95	3,39	2,27	0,55	0,58
EscProbRelCol	1,85	1,90	2,45	1,74	-2,15	0,03
EscCompProSoc	8,40	1,79	8,03	2,18	1,29	0,20
ImpactoDific	0,84	1,38	0,45	1,04	2,00	0,04

## 2.2. Diferenças entre os alunos em função do nível sócio-económico

Seguidamente, analisaremos os resultados referentes aos alunos das duas escolas, em função do nível sócio-económico. Como é possível averiguar a partir dos dados da tabela 16, existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos ao nível da Vinculação à Mãe, da Vinculação ao Pai, da Vinculação aos Amigos, da estratégia de Aproximação/Afastamento, dos Problemas de Comportamento e de



Relacionamento com os colegas, em função do Nível Socio-económico (NSE).

**Quadro V-16 – Média, Desvio-Padrão para as variáveis dependentes em função do Nível Sócio-económico**

Variáveis	NSE Baixo		NSE Médio		NSE Alto		F	P
	M	DP	M	DP	M	DP		
Auto-estima	29,12	4,18	30,11	5,49	29,92	4,68	1,237	0,292
VincMãe	91,78	17,86	97,88	19,21	101	15,58	<b>5,601</b>	<b>0,004</b>
VincPai	86,11	20,41	92,04	21,91	95,27	16,35	<b>3,888</b>	<b>0,022</b>
VincAmigos	91,94	16,36	97,62	15,02	97,92	16,02	<b>4,315</b>	<b>0,014</b>
ConfResolProbl	29,76	7,61	28,16	7,63	27,44	7,49	2,069	0,128
Aprox/Afastam	49,28	9,99	46,85	10,01	45,44	10,36	<b>3,050</b>	<b>0,049</b>
AutoControlo	18,70	4,90	18,21	4,99	18,36	5,17	0,266	0,767
SintEmocionais	3,56	2,07	3,38	1,80	3,30	2,24	0,388	0,679
ProblComp	2,67	1,85	2,09	1,43	1,90	1,25	<b>5,370</b>	<b>0,005</b>
Hiperactividade	3,58	2,07	3,57	1,99	3,22	2,03	0,636	0,530
ProblRelcColegas	2,26	1,71	1,70	1,86	1,52	1,78	<b>4,093</b>	<b>0,018</b>
ComportProSocial	8,14	1,95	8,50	1,66	8,52	1,98	1,233	0,293
ImpactoDificuldades	0,65	1,14	0,86	1,50	0,76	1,37	0,667	0,514

No sentido de verificarmos que NSE diferiam entre si, para as variáveis que revelaram diferenças significativas na ANOVA, acima referidas, recorreremos ao teste de Scheffé.

Assim, e em relação à Vinculação à Mãe, os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas, com os alunos de NSE Baixo a apresentarem um menor índice de vinculação (M=91,78; DP=17,86) em relação aos alunos de NSE Médio (M=97,88; DP=19,21) e Alto (M=101; DP=15,58).

No que diz respeito à Vinculação ao Pai, foram encontradas, igualmente, diferenças estatisticamente significativas, com os alunos de NSE Baixo a apresentarem um menor índice de vinculação ( $M=86,11$ ;  $DP=20,41$ ) em relação aos alunos de NSE Médio ( $M=92,04$ ;  $DP=21,91$ ) e Alto ( $M=95,27$ ;  $DP=16,35$ ).

Quanto à Vinculação aos Amigos, foram observadas diferenças estatisticamente significativas, com os alunos de NSE Baixo a apresentarem um menor índice de vinculação ( $M=91,94$ ;  $DP=16,36$ ) em relação aos alunos de NSE Médio ( $M=97,62$ ;  $DP=15,02$ ) e Alto ( $M=97,92$ ;  $DP=16,02$ ).

No que concerne à Estratégia de Aproximação/Afastamento os alunos de NSE Baixo evidenciam maiores índices nesta variável ( $M=49,28$ ;  $DP=9,99$ ) face aos alunos de NSE Médio ( $M=46,85$ ;  $DP=10,01$ ) e Alto ( $M=45,44$ ;  $DP=10,36$ ).

Ao nível da variável dos Problemas de Comportamento, os alunos de NSE Baixo, evidenciam índices mais elevados nesta variável ( $M=2,67$ ;  $DP=1,85$ ) do que os alunos de NSE Médio ( $M=2,09$ ;  $DP=1,43$ ) e Alto ( $M=1,90$ ;  $DP=1,25$ ).

Por fim, e no que se refere, aos Problemas de Relacionamento com os Colegas, verificámos que os alunos de NSE baixo, apresentam, à semelhança da variável anterior, índices mais elevados ( $M=2,26$ ;  $DP=1,71$ ) do que os alunos de NSE Médio ( $M=1,70$ ;  $DP=1,86$ ) e Alto ( $M=1,52$ ;  $DP=1,78$ ).

Nas restantes variáveis não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, entre os alunos, em função dos diferentes níveis sócio-económicos.

### 2.3. Variáveis de Auto-estima, Vinculação, Resolução de problemas, Capacidades e Dificuldades dos alunos, em função da escola e do género.

No quadro V-17 apresentamos as médias e desvios-padrão para as variáveis dependentes em função do género e da escola.

**Quadro V-17 – Médias e Desvios-Padrão para as variáveis dependentes em função do género e da escola**

VARIÁVEIS	Escola A				Escola B			
	MASC		FEM		MASC		FEM	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Auto-Estima	30,79	5,10	29,14	4,74	29,00	3,77	28,13	3,90
VincMãe	96,75	18,02	97,76	18,10	91,23	13,73	89,93	21,05
VincPai	96,14	18,02	86,04	22,26	83,90	14,20	87,47	21,77
VincAmigos	90,82	15,77	102,68	12,75	80,25	15,32	96,83	13,07
ConfResolProbl	27,77	7,93	29,01	7,29	30,14	6,91	31,00	8,06
Aprox/Afastam	47,23	9,78	47,45	10,42	49,93	10,56	49,10	10,07
AutoControlo	18,64	5,00	18,87	4,78	18,85	5,47	16,73	5,00
EscSintEmocio	3,17	2,06	3,83	1,96	2,60	1,81	4,10	2,00
EscProbComp	2,47	1,61	1,91	1,36	3,78	2,04	2,16	1,86
EscHiperactiv	3,62	1,99	3,50	1,91	3,10	2,20	3,66	2,34
EscProbRelCol	2,23	2,16	1,46	1,51	2,96	1,71	1,96	1,65
EscCompProSoc	7,86	2,12	8,94	1,14	6,96	2,40	9,03	1,37
ImpactoDific	0,77	1,40	0,91	1,36	0,50	1,29	0,40	0,77

No que diz respeito à variável auto-estima, em função da escola e género (quadro V-18), verificou-se um efeito significativo da escola ( $F=3,970$ ;  $p=0,047$ ), não acontecendo o mesmo em função do género ( $F=3,228$ ;  $p=0,074$ ) ou da interacção da escola com o género ( $F=0,313$ ;  $p=0,576$ ). Estes valores indicam que existem diferenças ao nível da auto-estima dos alunos das duas escolas, embora não existam diferenças significativas entre rapazes e raparigas, não tendo sido encontrada, igualmente, um efeito de interacção estatisticamente significativo entre escola e género para esta variável.

**Quadro V-18 – Auto-estima em função da Escola e Género**

Variável em função da Escola e Género		F	p
<b>Auto-Estima</b>			
•	<b>Escola</b>	<b>3,970</b>	<b>0,047</b>
•	<b>Género</b>	<b>3,228</b>	<b>0,074</b>
•	<b>Género * Escola</b>	<b>0,313</b>	<b>0,576</b>

Em relação à vinculação, mais concretamente na vinculação à mãe, não foram encontrados efeitos significativos (quadro V-19), quer ao nível do género ( $F=0,003$ ;  $p=0,959$ ), quer ao nível da escola ( $F=5,988$ ;  $p=0,150$ ), quer na interacção da escola com o género ( $F=0,180$ ;  $p=0,672$ ).

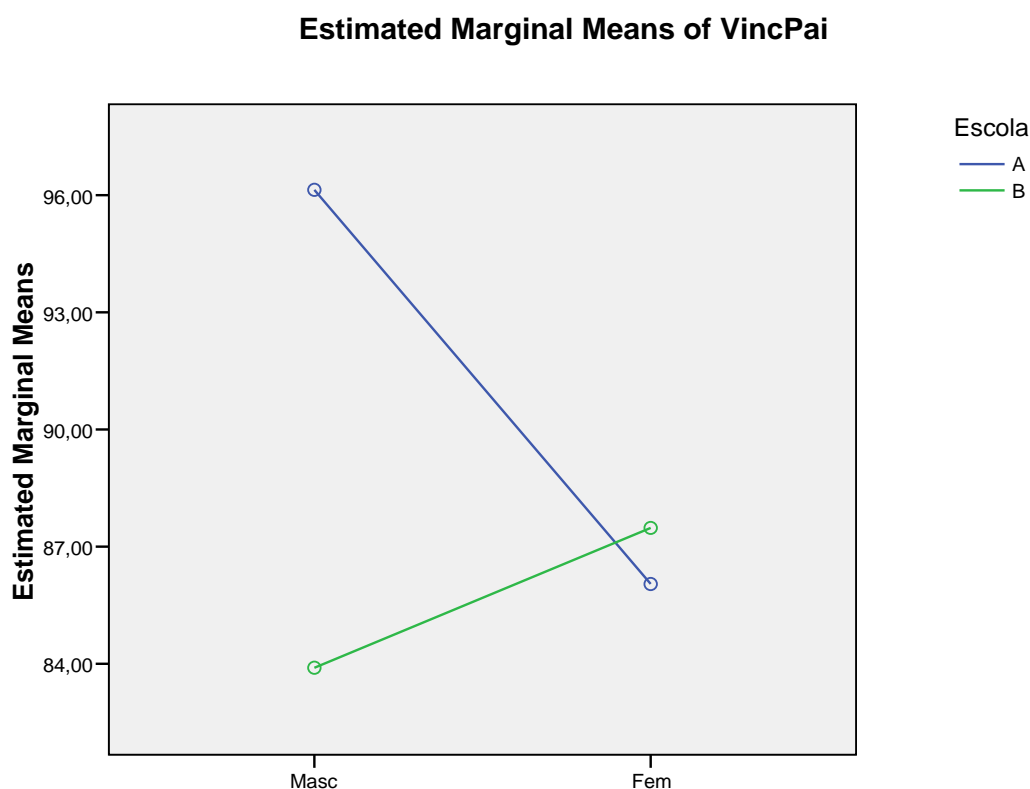
**Quadro V-19 – Vinculação à Mãe em função da Escola e do Género**

Variável em função da Escola e Género		F	p
<b>Vinculação à Mãe</b>			
•	<b>Escola</b>	<b>5,988</b>	<b>0,150</b>
•	<b>Género</b>	<b>0,003</b>	<b>0,959</b>
•	<b>Género * Escola</b>	<b>0,180</b>	<b>0,672</b>

Face aos dados obtidos para a vinculação ao pai (quadro V-20) encontrámos um efeito estatisticamente significativo da interacção entre a escola e o género ( $F=4,035$ ,  $p=0,046$ ), sendo possível verificar essa mesma relação a partir da análise do gráfico 1. Neste, podemos constatar, que existem diferenças na forma como os jovens se relacionam com os seus pais, em função do género e da escola em que se encontram inseridos.

**Quadro V-20 – Vinculação ao Pai em função da Escola e do Género**

Variável em função da Escola e Género	F	p
<b>Vinculação ao Pai</b>		
• Escola	2,518	0,114
• Género	0,915	0,340
• Género * Escola	4,035	0,046



**Gráfico 1**

Os dados indicam-nos que os alunos da escola A, apresentam maiores diferenças ao nível do género, com os rapazes a estabelecerem um vínculo mais forte do que as raparigas. O mesmo não acontece na escola B, na qual os rapazes apresentam um grau de vinculação ao pai menor do que as raparigas. Para além destas diferenças, existe uma relação entre os alunos do mesmo sexo em função da escola, com as raparigas das duas escolas a apresentarem um grau de vinculação semelhante entre elas, enquanto que os rapazes apresentam uma grande diferença no grau de vinculação ao pai, com os alunos da escola B a evidenciarem índices mais elevados, face aos alunos da escola A.

Na distribuição dos alunos para a variável vinculação aos amigos (quadro V-21), verificou-se um efeito estatisticamente significativo da escola ( $F=14,844$ ;  $p=0,000$ ), e do género ( $F=44,591$ ;  $p=0,000$ ). Não encontramos, no entanto, um efeito estatisticamente significativo da interacção da escola com o género para esta variável ( $F=1,230$ ;  $p=0,268$ ).

**Quadro V-21 – Vinculação aos Amigos em função da Escola e do Género**

Variável em função da Escola e Género	F	p
<b>Vinculação aos Amigos</b>		
• Escola	14,844	0,000
• Género	44,591	0,000
• Género * Escola	1,230	0,268

Para a variável confiança na resolução de problemas, e com base na análise dos dados estatísticos (quadro V-22), não foi encontrado um efeito

estatisticamente significativo em função da escola ( $F=3,719$ ;  $p=0,055$ ), do género ( $F=0,859$ ;  $p=0,355$ ) ou ao nível da interacção entre a escola e o género ( $F=0,029$ ;  $p=0,866$ ). Os resultados obtidos, indicam que os alunos de ambas as escolas revelam índices de confiança semelhantes, quando são confrontados com situações-problema, independentemente do género ou da escola frequentada.

**Quadro V-22 – Confiança na Resolução de Problemas em função da Escola e do Género**

Variável em função da Escola e Género	F	p
<b>Confiança Resolução Problemas</b>		
• Escola	<b>3,719</b>	<b>0,055</b>
• Género	<b>0,859</b>	<b>0,355</b>
• Género * Escola	<b>0,029</b>	<b>0,866</b>

No que se refere à variável aproximação/afastamento (Quadro V-23) e com base na análise dos dados estatísticos, não foi encontrado um efeito estatisticamente significativo em função da escola ( $F=2,066$ ;  $p=0,152$ ), ou do género ( $F=0,040$ ;  $p=0,842$ ), o mesmo acontecendo na interacção da escola com o género ( $F=0,122$ ;  $p=0,728$ ). Os resultados obtidos, revelam que os alunos de ambas as escolas utilizam estratégias de aproximação/afastamento, com índices semelhantes independentemente do género ou da escola frequentada.

**Quadro V-23 – Aproximação/Afastamento em função da Escola e do Género**

Variável em função da Escola e Género	F	p
<b>Aproximação/Afastamento</b>		
• Escola	<b>2,066</b>	<b>0,152</b>
• Género	<b>0,040</b>	<b>0,842</b>
• Género * Escola	<b>0,122</b>	<b>0,728</b>

Na distribuição dos alunos para a variável auto-controlo (quadro V-24), não foram encontrados efeitos estatisticamente significativos em função da escola ( $F=1,693$ ;  $p=0,194$ ), do género ( $F=1,643$ ;  $p=0,201$ ), ou em relação à interacção da escola com o género ( $F=2,524$ ;  $p=0,113$ ). Os resultados obtidos indicam que os alunos de ambas as escolas revelam índices de auto-controlo semelhantes, independentemente do género ou da escola frequentada.

**Quadro V-24 – Auto-controlo em função da Escola e do Género**

Variável em função da Escola e Género	F	p
<b>Auto-controlo</b>		
• Escola	1,693	0,194
• Género	1,643	0,201
• Género * Escola	2,524	0,113

Para a variável sintomas emocionais (quadro V-25), na distribuição dos alunos em função da escola frequentada, não foi encontrado qualquer efeito estatisticamente significativo ( $F=0,258$ ;  $p=0,612$ ), o que indicia uma forma semelhante de perceber as emoções por parte dos mesmos, independentemente da instituição de ensino frequentada. Em relação ao género foi encontrado um efeito estatisticamente significativo ( $F=13,189$ ;  $p=0,000$ ), o mesmo não acontecendo em relação à interacção da escola com o género ( $F=1,983$ ;  $p=0,160$ ).

**Quadro V-25 – Sintomas Emocionais em função da Escola e do Género**

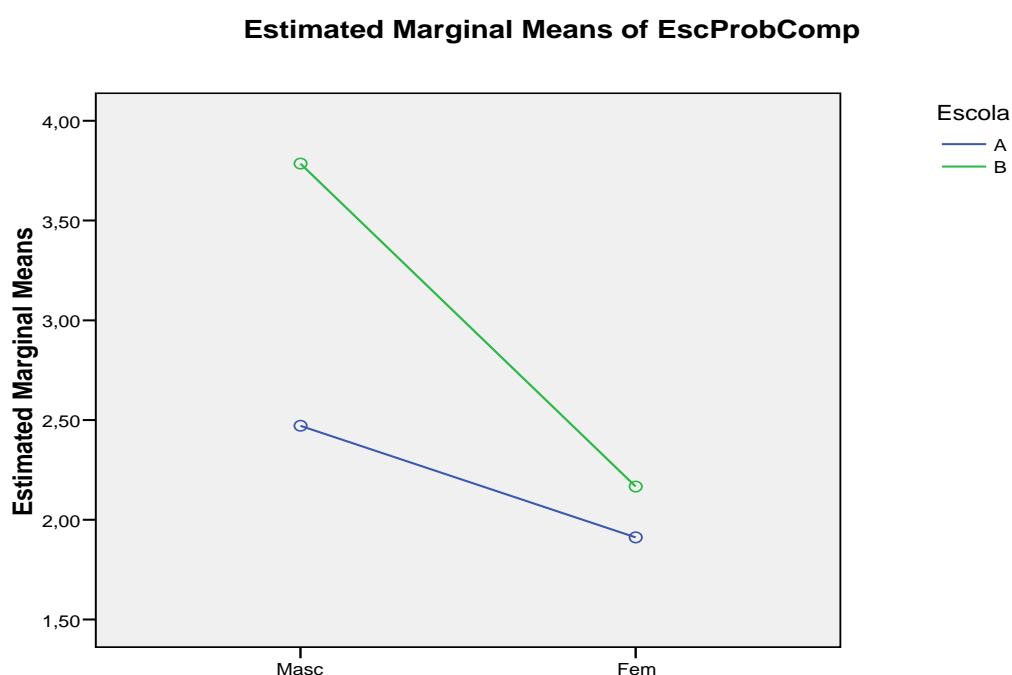
Variável em função da Escola e Género	F	p
<b>Escala Sintomas Emocionais</b>		
• Escola	0,258	0,612
• Género	13,189	0,000
• Género * Escola	1,983	0,160



Na distribuição dos alunos para a variável problemas de comportamento (quadro V-26), encontramos um efeito estatisticamente significativo da interacção da escola com o género ( $F=4,933$ ;  $p=0,027$ ). Os alunos do sexo masculino apresentam maiores diferenças face ao sexo feminino, consoante a escola que frequentam, com os alunos da escola B a revelarem com maior frequência, situações e atitudes menos adequadas a nível comportamental, do que os alunos da escola A. Outro factor a destacar, diz respeito ao facto de existir uma menor diferença entre géneros na escola A do que na escola B, como podemos verificar a partir da análise do gráfico 2.

**Quadro V-26 – Problemas de Comportamento em função da Escola e do Género**

Variável em função da Escola e Género	F	p
<b>Escala Problemas de Comportamento</b>		
• Escola	10,821	0,001
• Género	20,848	0,000
• Género * Escola	4,933	0,027



**Gráfico 2**

Para a variável hiperactividade (quadro V-27), não foram encontrados efeitos estatisticamente significativos em função da escola ( $F=0,338$ ;  $p=0,561$ ), do género ( $F=0,563$ ;  $p=0,472$ ), ou em relação à interacção da escola com o género ( $F=1,286$ ;  $p=0,258$ ). Os resultados obtidos, indicam que os alunos de ambas as escolas revelam frequências semelhantes ao nível dos comportamentos associados à hiperactividade, independentemente do género ou da escola frequentada.

**Quadro V-27 – Hiperactividade em função da Escola e do Género**

<b>Variável em função da Escola e Género</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Escala de Hiperactividade</b>		
• <b>Escola</b>	<b>0,338</b>	<b>0,561</b>
• <b>Género</b>	<b>0,518</b>	<b>0,472</b>
• <b>Género * Escola</b>	<b>1,286</b>	<b>0,258</b>

Na distribuição dos alunos para a variável problemas na relação com os colegas (quadro V-28), verificou-se um efeito estatisticamente significativo em função da escola frequentada ( $F=5,191$ ;  $p=0,024$ ), o mesmo acontecendo para o género ( $F=10,558$ ;  $p=0,001$ ), com os alunos do sexo masculino a terem maior dificuldade no relacionamento entre si, face às suas congéneres do sexo oposto. No entanto, não encontramos qualquer efeito ao nível da interacção da escola com o género para esta variável ( $F=0,175$ ;  $p=0,676$ ).

**Quadro V-28 – Problemas de Relacionamento com os Colegas em função da Escola e do Género**

Variável em função da Escola e Género	F	p
<b>Escala Problemas Relação c/ Colegas</b>		
• Escola	5,191	0,024
• Género	10,558	0,001
• Género * Escola	0,175	0,676

Em relação à variável comportamento pró-social (quadro V-29), foi possível verificar, através da análise dos dados, a existência de um efeito estatisticamente significativo em função do género ( $F=35,974$ ;  $p=0,000$ ), com os elementos do sexo feminino a percepcionarem uma melhor capacidade de interacção com os outros, face aos elementos do sexo masculino. O mesmo não acontece em relação à escola ( $F=2,378$ ;  $p=0,124$ ), e à interacção entre a escola e o género ( $F=3,594$ ;  $p=0,059$ ).

**Quadro V-29 – Problemas de Relacionamento com os Colegas em função da Escola e do Género**

Variável em função da Escola e Género	F	p
<b>Escala Comportamento Pró-Social</b>		
• Escola	2,378	0,124
• Género	35,974	0,000
• Género * Escola	3,594	0,059

No que se refere ao impacto das dificuldades (quadro V-30), foi possível verificar, através da análise dos dados, a existência de um efeito estatisticamente significativo, em função da escola frequentada ( $F=3,976$ ;  $p=0,047$ ), com os alunos da escola A apresentarem valores superiores aos alunos da escola B. O mesmo não acontecendo em relação ao género ( $F=0,012$ ;  $p=0,914$ ), ou à interacção entre a escola e o género ( $F=3,594$ ;  $p=0,059$ ).

**Quadro V-30 – Impacto das Dificuldades em função da Escola e do Género**

Variável em função da Escola e Género	F	p
<b>Impacto das Dificuldades</b>		
• Escola	3,976	0,047
• Género	0,012	0,914
• Género * Escola	0,383	0,536

#### **2.4. Relações entre auto-estima, vinculação ao pai, mãe e amigos, resolução de problemas e capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos.**

A partir da análise dos dados do Quadro V-31, apresentaremos os resultados referentes à análise das relações existentes entre as variáveis de auto-estima, de vinculação, de resolução de problemas e as capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos.

Como é possível verificar, a partir dos resultados obtidos, existe uma correlação, estatisticamente significativa, entre auto-estima, as capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos, mais concretamente ao nível dos sintomas emocionais (-0,319 ;  $p < .01$ ), dos problemas de comportamento (-0,159 ;  $p < .01$ ), da hiperactividade (-0,174 ;  $p < .01$ ), dos problemas de relacionamento com os colegas (-0,269 ;  $p < .01$ ) e do impacto das dificuldades (-0,365 ;  $p < .01$ ).

No que se refere à vinculação, mais concretamente, a vinculação à mãe, existe uma correlação, estatisticamente significativa, entre esta variável e as capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos, mais concretamente ao nível dos sintomas emocionais (-0,224 ;  $p < .01$ ),

dos problemas de comportamento (-0,207 ;  $p < .01$ ) da hiperactividade (-0,319 ;  $p < .01$ ), dos problemas de relacionamento com os colegas (-0,193 ;  $p < .01$ ), do comportamento pró-social (0,254  $p < .01$ ) e do impacto das dificuldades (-0,272 ;  $p < .01$ ).

Em relação à vinculação ao pai, existe, igualmente, uma correlação, estatisticamente significativa, entre esta variável e as capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos, nomeadamente ao nível dos sintomas emocionais (-0,290 ;  $p < .01$ ), da hiperactividade (-0,263 ;  $p < .01$ ), dos problemas de relacionamento com os colegas (-0,200 ;  $p < .01$ ), do comportamento pró-social (0,190 ;  $p < .01$ ) e do impacto das dificuldades (-0,287 ;  $p < .01$ ).

No que diz respeito à vinculação aos amigos, existe, à semelhança das componentes anteriores, uma correlação, estatisticamente significativa, entre esta variável e as capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos, nomeadamente ao nível dos sintomas emocionais (-0,131 ;  $p < .05$ ), dos problemas de comportamento (-0,245 ;  $p < .01$ ), dos problemas de relacionamento com os colegas (-0,485 ;  $p < .01$ ), do comportamento pró-social (0,443  $p < .01$ ) e do impacto das dificuldades (-0,135 ;  $p < .05$ ).

Quanto à variável resolução de problemas, mais concretamente no que se refere à confiança da resolução de problemas, verificou-se a existência de uma correlação, estatisticamente significativa, entre esta variável e as capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos, nomeadamente ao nível dos sintomas emocionais (-0,312 ;  $p < .05$ ), dos

problemas de comportamento (0,141 ;  $p < .05$ ), da hiperactividade (0,263 ;  $p < .01$ ), dos problemas de relacionamento com os colegas (0,358 ;  $p < .01$ ), do comportamento pró-social (0,219 ;  $p < .01$ ) e do impacto das dificuldades (0,317 ;  $p < .01$ ).

Em relação à estratégia de aproximação/afastamento, foi possível verificar, através dos resultados obtidos, a existência de uma correlação, estatisticamente significativa, entre esta variável e as capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos, nomeadamente ao nível dos sintomas emocionais (0,142 ;  $p < .05$ ), dos problemas de comportamento (0,200 ;  $p < .01$ ), da hiperactividade (0,290 ;  $p < .01$ ), dos problemas de relacionamento com os colegas (0,233 ;  $p < .01$ ), do comportamento pró-social (0,183 ;  $p < .01$ ) e do impacto das dificuldades (0,163 ;  $p < .01$ ).

Por último e para a variável auto-controlo, verificou-se, através dos resultados obtidos, a existência de uma correlação, estatisticamente significativa, entre esta variável e as capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos, nomeadamente ao nível dos sintomas emocionais (0,264 ;  $p < .01$ ), dos problemas de comportamento (0,196 ;  $p < .01$ ), da hiperactividade (0,256 ;  $p < .01$ ), dos problemas de relacionamento com os colegas (0,236 ;  $p < .01$ ) e do impacto das dificuldades (0,253 ;  $p < .01$ ).

Deste modo e com base nos resultados obtidos, passaremos no ponto seguinte à discussão dos mesmos, com vista à confirmação ou à infirmação das hipóteses colocadas inicialmente.

Quadro V-31 - Matriz de correlações entre a auto-estima, a vinculação ao pai, à mãe e amigos, a vinculação ao pai, à mãe e amigos, a resolução de problemas e as capacidades e dificuldades percebidas pelos alunos

VARIAVEIS	AE	VMÁE	VPAl	VAMI	CRPR	AP/AF	AC	SEMO	PRCO	HIPER	PRCL	CPRS	IMPDI	ESC	GÊNE	IDADE	REPR	N REPR	NSE
AE	1																		
VMÁE	0,337**	1																	
VPAl	0,327**	0,497**	1																
VAMI	0,242**	0,296**	0,203**	1															
CRPR	-0,469**	-0,353**	-0,347**	-0,355**	1														
AP/AF	-0,264**	-0,303**	-0,181**	-0,223**	-0,551**	1													
AC	-0,261**	-0,205**	-0,174**	-0,146*	0,230**	0,410**	1												
SEMO	-0,319**	-0,224**	-0,290**	-0,131*	0,312**	0,142*	0,264**	1											
PRCO	-0,159**	-0,207**	-0,099	-0,245**	0,141*	0,200**	0,196**	0,303**	1										
HIPER	-0,174**	-0,319**	-0,263**	-0,011	0,263**	0,290**	0,256**	0,241**	0,238**	1									
PRCL	-0,269**	-0,193**	-0,200**	-0,485**	0,358**	0,233**	0,236**	0,382*	0,455**	0,132*	1								
CPRS	-0,072	0,254**	0,190**	0,443**	-0,219**	-0,183**	-0,028	0,079	-0,200**	-0,215**	-0,265**	1							
IMPDI	-0,365**	-0,272**	-0,287**	-0,135*	0,317**	0,163**	0,253**	0,442**	0,226**	0,232**	0,267**	0,085	1						
Escola	-0,123**	-0,152*	-0,099	-0,204**	0,120	0,088	-0,083	-0,025	0,185**	-0,034	0,132*	-0,079	-0,123*	1					
Género	-0,157*	0,010	-0,193**	0,400**	0,078	0,001	-0,031	0,207**	-0,232**	0,006	-0,216**	0,342**	0,032	0,018	1				
Idade	-0,104	-0,206**	-0,059	-0,171**	0,025	-0,036	0,027	-0,010	0,097	-0,005	0,034	-0,089	0,004	0,344**	-0,094	1			
Repr	0,187**	0,154*	0,073	0,125*	-0,010	-0,041	-0,180**	-0,088	-0,183**	-0,099	-0,106	0,055	-0,111	-0,178**	0,210**	-0,459**	1		
N Repr	-0,190**	-0,173**	-0,086	-0,140*	0,024	0,037	0,184**	0,085	0,196**	0,099	0,063	-0,101	0,106	0,198**	-0,187**	0,514**	-0,904**	1	
NSE	0,079	0,202**	0,177**	0,163**	-0,123*	-0,151*	-0,034	-0,054	-0,193**	-0,059	-0,169**	0,088	0,045	-0,469**	0,058	-0,270**	0,306**	-0,307**	1

\* p < .05

\*\* p < .01

**LEGENDA**

AE – Auto-estima;

VMÁE – Vinculação à mãe;

VPAl – Vinculação ao pai;

VAMI – Vinculação aos amigos;

CRPR – Confiança na Resolução Problemas

AP/AF – Aproximação/Afastamento

AC – Auto-controlo

SEMO – Sintomas Emocionais

PRCO – Problemas de Comportamento

HIPER – Hiperactividade

PRCL – Problemas Relacionamento com os Colegas

CPRS – Comportamento Pró-social

IMPDI – Impacto Dificuldades

ESC - Escola

GÊNE – Género

IDADE - Idade

REPR – Reprovações

N REPR – N° Reprovações

NSE – Nivel Sócio-económico

### **3. Discussão dos Resultados**

Neste ponto, propomo-nos discutir os resultados do estudo empírico, cujos objectivos e metodologia foram apresentados anteriormente. Começaremos por abordar os resultados referentes às diferenças significativas entre os alunos das duas escolas, em relação à auto-estima, ao grau de vinculação aos pais e aos pares, à percepção acerca das suas capacidades e dificuldades na resolução de problemas e como estes factores se relacionam com o rendimento escolar.

Com base nos objectivos estabelecidos, foram formuladas várias hipóteses que pretendiam orientar o presente estudo.

Começando esta análise pela hipótese segundo a qual “existem diferenças estatisticamente significativas, entre os alunos da escola A e os alunos do 3º ciclo da Escola B, ao nível da auto-estima, da vinculação ao pai, mãe e amigos, da resolução de problemas e das capacidades e dificuldades”, os resultados obtidos permitem-nos confirmar a referida hipótese (H1).

Tais diferenças existentes entre os alunos poderão dever-se a diversos factores, já que se trata de uma população extremamente heterogénea, e que se encontra em contextos sócio-culturais e económicos distintos. Os resultados obtidos vão ao encontro de outros estudos realizados em Portugal e na Europa, que indicam que, as diferenças entre os alunos poderão ser justificadas por características



pessoais ou pelos diferentes contextos em que os jovens se desenvolvem e aprendem (Soares, 2004).

Através de investigações realizadas ao longo das últimas décadas, é possível verificar que a forma como o aluno desenvolve os seus métodos de estudo e se auto-motiva perante as aprendizagens, o envolvimento diferenciado da família na vida escolar do adolescente, bem como a interacção entre este e os professores assim como o próprio contexto escolar, mais concretamente, os aspectos relativos à organização e funcionamento do espaço escolar, constituem-se como variáveis que condicionam, não só o rendimento académico dos alunos, como também os seus padrões comportamentais, condições determinantes quando nos reportamos ao sucesso escolar (Castro Fonseca, Seabra-Santos, Fonseca Gaspar, 2007).

No que se refere à segunda hipótese (H2), segundo a qual “existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da auto-estima, da vinculação ao pai, mãe e amigos, da resolução de problemas e das capacidades e dificuldades dos alunos, em função do género e da escola frequentada”, foi possível confirmá-la parcialmente, com base nos resultados obtidos.

Em primeiro lugar torna-se importante referir que foram encontradas diferenças, estatisticamente significativas, entre os dois grupos de alunos, em todas as variáveis, com excepção da vinculação ao pai, a qual apresentou valores semelhantes. No entanto, e para esta

variável, foi encontrado um efeito estatisticamente significativo entre a escola e o género, com os alunos do sexo masculino da escola B a apresentarem um grau de vinculação muito superior face aos seus congéneres da escola A, o mesmo não acontecendo para as raparigas, as quais apresentam níveis de vinculação semelhantes nas duas escolas.

De referir, por último que existem diferenças acentuadas ao nível da vinculação ao pai entre os alunos dos dois sexos na escola B, o mesmo não acontecendo entre os jovens da escola A, os quais apresentam graus de vinculação menos discrepantes, embora com as raparigas a apresentarem índices superiores nesta variável. Tal poderá encontrar-se relacionado, à semelhança de outras variáveis, com lacunas de ordem familiar, mais concretamente com contextos pouco estruturados, mau acompanhamento por parte dos pais e/ou desinteresse pelas actividades curriculares dos filhos, levando estes a ficarem expostos, frequentemente, a situações de risco, ou conduzindo-os, em última instância, ao abandono escolar.

Os resultados obtidos vão ao encontro de outros estudos efectuados no âmbito da vinculação (Ribeiro, J., Sousa, M., 2002), os quais apontam diferenças ao nível da vinculação entre os dois géneros, embora exista um factor comum, que diz respeito ao facto da interacção entre os pais e o adolescente poder condicionar, positiva ou negativamente, não só o rendimento escolar como todo o desenvolvimento. As relações positivas na família, o suporte emocional e social dos pais e um estilo de disciplina parental construtivo e consistente, tendem a estar relacionados com

maiores índices de bem-estar e de ajustamento na adolescência e menor envolvimento em comportamentos de risco e em grupos de pares desviantes (Ardelt e Day, 2002; Mounts, 2002, *cit.* por Camacho e Matos, 2006).

Em relação à hipótese que refere a existência de “diferenças estatisticamente significativas ao nível da auto-estima, da vinculação ao pai, mãe e amigos, da resolução de problemas e das capacidades e dificuldades dos alunos, em função do nível sócio-económico” (H3), foi possível confirmá-la parcialmente. Tal deve-se ao facto de existirem variáveis para as quais não foram encontradas diferenças, estatisticamente significativas entre os alunos, em função dos diferentes níveis sócio-económicos, mais concretamente, para a Auto-estima, Confiança na Resolução de Problemas, Autocontrolo, Sintomas Emocionais, Hiperactividade, Comportamento Pró-Social e Impacto das Dificuldades.

Por outro lado, e no que diz respeito à vinculação, ao relacionamento com os colegas e aos problemas de comportamento, os resultados apontam no sentido dos alunos com um nível sócio-económico mais elevado possuírem, não só índices de vinculação igualmente mais acentuados, independentemente do grau de parentesco a que se refere, como também menores índices de problemas de comportamento e de relacionamento com os colegas.

De entre os inúmeras pesquisas realizadas, a de Faria (1999), refere que os estudantes de nível sócio-económico baixo, quando comparados

com os de níveis sócio-económicos médio e alto, apresentam experiências e resultados escolares menos positivos, taxas de abandono escolar mais elevadas, problemas ao nível do comportamento mais frequentes e percepções negativas da escola e das suas possibilidades de sucesso no contexto escolar, conclusões que vão ao encontro dos resultados que obtivemos no nosso estudo. Uma vez mais chamamos a atenção para a importância da interacção entre a escola e a família como factores de protecção do adolescente, ajudando-o a “atravessar” este período tão complexo do seu desenvolvimento.

No que diz respeito à hipótese em que mencionamos a “existência de relações positivas, estatisticamente significativas, entre a auto-estima, a vinculação ao pai, mãe e amigos, a resolução de problemas e as capacidades percebidas pelos alunos” (H4), e de acordo com os dados obtidos, foi possível confirmá-la.

A partir da análise dos resultados, foi possível verificar que existe uma relação positiva, estatisticamente significativa, entre a auto-estima e as capacidades percebidas pelos alunos. Deste modo, os alunos que apresentam índices de auto-estima mais elevados, revelam, não só, uma melhor percepção das suas capacidades, como também valores mais reduzidos ao nível dos dificuldades por eles sentidas, nomeadamente em relação aos sintomas emocionais, aos problemas de comportamento, à hiperactividade, aos problemas de relacionamento com os colegas e por último ao impacto que as dificuldades têm sobre os mesmos. Os resultados obtidos vão ao encontro de outros estudos que apontam para a

existência de uma relação positiva entre a auto-estima e o rendimento escolar, influenciando-se mutuamente (Espada e Quiles 2007). Por outro lado, uma auto-estima elevada condiciona positivamente o rendimento escolar e de uma forma recíproca, a obtenção de bons resultados escolares aumenta os níveis daquela variável (Garcia-Bacete e Musitu, 1993, cit. por Espada e Quiles, 2007).

Resultados obtidos por diversos estudos realizados em contexto escolar, pressupõem que a ocorrência de insucessos repetidos representa uma importante ameaça para o auto-conceito académico e para auto-estima e que a indisciplina emerge como forma de desvalorizar a ameaça retirando significado psicológico ao insucesso académico (Senos e Diniz, 1998).

Por outro lado, e no que se refere à variável de vinculação, verificámos a existência de uma relação positiva, estatisticamente significativa, entre esta variável e as capacidades percebidas pelos alunos, quer no que diz respeito à vinculação à mãe e ao pai, quer no que diz respeito aos amigos. Deste modo, índices mais elevados de vinculação encontram-se directamente associados a uma melhor percepção por parte dos alunos das suas capacidades, o que indicia a necessidade da existência de um contexto familiar bem estruturado, onde o adolescente se sinta bem integrado e apoiado, de forma à família constituir um factor de protecção e de reforço para o adolescente. Como refere Ajuriaguerra (1974); um ambiente familiar saudável pode funcionar como um imunizador face à delinquência ou ao surgimento de dificuldades que

condicionem, não só o rendimento escolar do adolescente, como também todo o seu quotidiano.

No que diz respeito à resolução de problemas, encontramos igualmente uma relação positiva, estatisticamente significativa, entre a resolução de problemas e as capacidades percebidas pelos alunos. Deste modo, aqueles que evidenciavam melhores estratégias de resolução de problemas apresentavam uma melhor capacidade de perceber as suas próprias capacidades.

Por último, no que diz respeito à hipótese de acordo com a qual “existem relações negativas, estatisticamente significativas, entre a auto-estima, a vinculação ao pai, mãe e amigos, a resolução de problemas e as dificuldades percebidas pelos alunos” (H5), foi igualmente possível confirmá-la.

Mais concretamente, os alunos que evidenciavam níveis de auto-estima mais reduzidos, percebiam de uma forma menos eficaz as suas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito aos problemas de comportamento, à hiperactividade, aos problemas de relacionamento com os colegas e ao impacto das dificuldades. Tal deve-se ao facto da auto-estima estar estreitamente relacionada, não só com o sucesso escolar dos alunos como também com os factores sócio-comportamentais acima referidos, constituindo um recurso essencial para os adolescentes poderem enfrentar as pressões do seu quotidiano de uma forma mais adequada (Garcia-Bacete e Musitu, 1993).

Por outro lado, uma menor vinculação, não só aos pais, como também aos seus pares, contribui, igualmente, para uma menor percepção das dificuldades por parte dos alunos. Tal deve-se, e de acordo com diversos autores, ao facto da família e do grupo de pares constituírem factores condicionadores do desenvolvimento do adolescente, sendo determinante a forma como os pais se relacionam com o adolescente (Sprinthall e Collins, 1999).

Por último, e no que diz respeito à resolução de problemas, encontrámos, igualmente, uma relação negativa, estatisticamente significativa, entre a resolução de problemas e as capacidades percebidas pelos alunos. Deste modo, aqueles que evidenciavam estratégias menos eficazes na resolução de problemas apresentavam uma menor capacidade de perceber as suas dificuldades, o que conduz a uma maior frequência de problemas de comportamento e de relacionamento com os colegas, factores que irão condicionar de forma negativa o seu rendimento escolar.

Os resultados obtidos apontam no sentido da necessidade de tornar a instituição escolar mais eficaz na sua relação com a sociedade e o contexto sócio-económico em que se encontra inserida, como refere Soares (2004, p.90), "a visão comunitária pensa a escola como numa comunidade de pessoas para as quais a participação naquela ajuda a dar sentido às suas vidas. Neste caso, a escola caracteriza-se pela relação entre adultos que partilham um objectivo único e onde o quotidiano, para

adultos e alunos, é organizado de forma a facilitar o compromisso entre os seus membros”.



## CONCLUSÃO

---

## CONCLUSÃO

Desde os primeiros estudos de Stanley Hall, que inúmeros autores abordaram a adolescência sobre diversas vertentes, identificando factores e mecanismos que interagem, condicionando, de forma positiva ou negativa, o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Estudos sobre condições de risco e vulnerabilidade têm considerado três conjuntos de variáveis que actuam como factores de risco ou protecção: as características de personalidade e do contexto pessoal do adolescente, as características do ambiente familiar e as do contexto social mais amplo, incluindo escola e a comunidade. Assim, pensamos ser de todo determinante o conhecimento global da realidade onde se encontram inseridas inúmeras escolas, sob pena de todos os esforços encetados para promover o sucesso escolar poderem ficar condenados ao fracasso. Tal poderá dever-se a inúmeras razões, desde a falta de motivação do aluno, problemas familiares, dificuldades de relacionamento interpessoal, problemas emocionais, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

No caso do estudo aqui apresentado, procurámos compreender as diferenças e semelhanças existentes entre duas populações escolares do mesmo ciclo de escolaridade (3º), inseridas em diferentes contextos sócio-culturais, certos de que poderíamos dar o nosso contributo para um melhor conhecimento de diferentes realidades no contexto escolar e social.

## **Limitações**

Consideramos que o estudo empírico que desenvolvemos apresenta algumas limitações, às quais passamos a fazer referência.

O facto da amostra ser constituída por uma parte da população de cada escola (correspondente ao 3º ciclo), dificilmente nos permite uma generalização dos resultados para além do âmbito e do contexto da presente investigação. Não obstante, os alunos que participaram neste estudo constituem a quase totalidade dos matriculados, embora só tenham integrado a amostra aqueles que se encontravam na sala de aula no dia definido para a passagem dos questionários.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados utilizados, e como já foi referido anteriormente, ao tratarem-se de questionários de auto-resposta, estes acabam dar ênfase aquilo que o investigador procura conhecer e não o que o indivíduo sabe efectivamente. Neste âmbito, chamamos, igualmente, atenção para as questões relacionadas com a interpretação das afirmações/questions por parte dos inquiridos e para o efeito de aceitação social enquanto factores que podem afectar a representatividade dos procedimentos e resultados, bem como a generalização destes últimos (validade externa).

Por último não podemos deixar de referir as características transversais do estudo aqui apresentado, com a recolha de dados a ser realizada num único momento, podendo assim limitar a participação de alguns alunos na investigação em causa.

## **Implicações**

Um dos objectivos centrais de uma investigação deverá ser apontar novos caminhos a seguir em investigações futuras.

Um dos aspectos a salientar diz respeito ao facto das populações escolares que se encontram em contextos sócio-económicos desfavorecidos se encontrar mais vulnerável a situações de risco, pondo em causa o seu percurso académico, e em última instância o seu futuro.

A existência de um conhecimento aprofundado sobre as necessidades e os problemas existentes nos diversos contextos em que o adolescente se insere, torna-se assim um factor determinante para o sucesso dos projectos a implementar, não só nas escolas, como também na sociedade em geral.

Na verdade, os estudos dos factores associados ao rendimento escolar do adolescente, deverão ter repercussões significativas ao nível do ensino e da aprendizagem e os paradigmas em questão assumem-se como um bom fundamento para a melhoria, não só da qualidade da aprendizagem e do ensino, como também das variáveis contextuais que exercem uma influência determinante sobre o adolescente e a forma como este aborda a escola.

Um outro aspecto diz respeito às abordagens diferenciadas em função do género. Foi possível verificar, a partir dos resultados obtidos, que existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas, sendo de destacar as variáveis relacionadas com a componente comportamental e

relacional. Os indivíduos do sexo masculino apresentaram índices mais elevados de problemas de comportamento e de relacionamento com os colegas, resultados estes que vão ao encontro de outros estudos realizados (Fonseca, Simões, Rebelo e Ferreira, 1995), e que indiciam a necessidade de uma abordagem diferenciada na implementação de programas que visem a redução da ocorrência deste tipo de comportamentos.

Conscientes das limitações apontadas anteriormente, e tendo em consideração os objectivos e o carácter exploratório do estudo por nós apresentado, avançamos, resumidamente, as seguintes conclusões:

(1) Foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos, em função da escola frequentada, existindo um maior grau de adequação em função das variáveis estudadas, por parte dos alunos da Escola A, comparativamente com os alunos da Escola B, estabelecendo assim uma relação significativa entre o contexto sócio-cultural e o contexto escolar;

(2) Existem diferenças significativas entre os dois grupos, em função do género, existindo por parte dos rapazes uma maior incidência ao nível dos problemas de comportamento, de relacionamento com os colegas e também ao nível do impacto dos sintomas emocionais;

(3) O Nível Sócio-Económico (NSE) é um factor condicionante ao nível da vinculação, do comportamento e do relacionamento interpessoal dos alunos, já que, de acordo com os resultados obtidos, os alunos de nível sócio-económico baixo apresentaram índices mais reduzidos de

vinculação, maiores problemas de relacionamento e de comportamento, factores directamente relacionados com o insucesso escolar;

(4) Os resultados sugerem, igualmente, que não existe uma relação significativa entre o Nível Sócio-Económico (NSE), a auto-estima e o auto-controlo dos alunos, a confiança na resolução de problemas que os mesmos evidenciam ou no impacto que as dificuldades escolares têm neles;

(5) Os resultados obtidos apontam no sentido da existência de correlações positivas, estatisticamente significativas, entre a auto-estima, a vinculação ao pai, mãe e amigos, a resolução de problemas e as capacidades percebidas pelos alunos;

(6) Os resultados obtidos apontam no sentido da existência de correlações negativas, estatisticamente significativas, entre a auto-estima, a vinculação ao pai, mãe e amigos, a resolução de problemas e as dificuldades percebidas pelos alunos.

Na medida em que observámos que os alunos inseridos em contextos sócio-culturais distintos apresentam diferenças significativas, as quais são condicionadoras do seu desempenho académico, o presente trabalho sugere que a compreensão do fenómeno extremamente complexo que é a realidade escolar e as causas associadas ao sucesso escolar, necessita assim de envolver, não só o estudo das variáveis relacionadas com o processo de aprendizagem, como também das variáveis relacionadas com o percurso académico do aluno e com a sua caracterização sócio-demográfica.

Terminamos, chamando a atenção para o facto de existirem determinadas variáveis que exercem influência determinante sobre as variáveis de presságio e as variáveis de produto, de onde resulta a necessidade de desenvolver pesquisas que nos permitam conhecer, cada vez melhor, a complexidade e a multicausalidade do fenómeno. Sobre esta problemática, Gonçalves (2000, p.117) afirma que “o caminho, se queremos perceber os contornos dos comportamentos dos nossos alunos e respectivos resultados, deverá ser o da análise dos fenómenos e actos educativo-pedagógicos numa perspectiva multicausal”.

## BIBLIOGRAFIA

---



## BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J. (1974). *Manual de Psiquiatria Infantil*. 2ª ed., Paris: Masson Éditeur.

ALMEIDA, J.M.R. (1987). *Adolescência e Maternidade*. Lisboa: FCG.

AMARAL DIAS, C. (1982). *Os modelos de angústia e depressão na problemática da adolescência*. Revista da Associação Portuguesa de Psicologia. Lisboa: A.P.P., vol. 3, nº 1 e 2.

AMARAL DIAS, C.; VICENTE, T.N. (1984). *A Depressão no Adolescente*. Porto: Edições Afrontamento.

AMAZONAS, M. C. L.; DAMASCENO, P. R.; TERTO, L. M.; SILVA, R. R. (2003). *Arranjos familiares de crianças de camadas populares*. Psicologia em Estudo, 8 (nº esp.), 201-208.

ANTUNES, C.; SOUSA, M.C.; CARVALHO, A. et al. (2006). *Auto-estima e comportamentos de saúde e de risco no adolescente: efeitos diferenciais em alunos do 7º ao 10º ano*. Psicologia, Saúde & Doenças, vol.7, no.1, 117-123. ISSN 1645-0086.

ARMSDEN, G.T.; GREENBERG, M.T. (1987). *The inventory of parent and peer attachment, individual differences and their relation to psychological well-being in adolescence*. Journal of youth and adolescence, 16, 427-454.

AVANZINI, Guy (1980). *O Tempo da adolescência*. Lisboa: Edições 70.

AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

BAPTISTA, A. (2000). *Perturbações do medo e da ansiedade: Uma perspectiva evolutiva e desenvolvimental*. In Soares (Ed.), *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida*. Lisboa: Quarteto Editora.

BENAVENTE, A. (1994). *O Debate sobre Indisciplina na Escola*. Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 2, Porto.

BIASOLI-ALVES, Z. M. (2001). *Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas*. Em Z. M. Biasoli-Alves e R. Fischman (Orgs.), *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*, 79-93. São Paulo: EDUSP.

BRACONNIER, A.; MARCELLI, D. (2000) *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

BURNS, R.B. (1982). *Self-Concept: Development and Education*. London: Holt, Rineheart and Winston.

BYRNE, B.M. (1996). *Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement*. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 287-316). New York: John Wiley and Sons.

CAMACHO, I.; MATOS, M. G. (2006). *Práticas parentais, Escola e consumo de substâncias em jovens*. Psicologia, Saúde & Doenças, 7 (2), 317-327.

CLAES, M. (1990). *Os problemas da adolescência*. 2ª ed. Lisboa/S. Paulo: Editorial Verbo.

COVINGTON, M.V. (1984). *The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications*. The Elementary School Journal, 85, 5-20.

COVINGTON, M.V. (2001). *Self-worth theory goes to college, or do our motivation theories motivate?* In D.M. McInerney and S. van Etten (Eds.), *Big theories revisited*, 91-114. Greenwich: Information Age Publishing.

DAVIES, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

DIAS CORDEIRO, J. (1979). *O Adolescente e a Família*. Lisboa: Moraes Editores.

DIAS CORDEIRO, J. (1988). *Os Adolescentes por Dentro*. Lisboa: Moraes Editores.

ESPADA, J. P.; QUILES, M.J. (2007). *Educar para a auto-estima*. Madrid: K Editora.

FARIA, L. (1999). *Contextos sociais de desenvolvimento das atribuições causais: O papel do nível sócio-económico e da raça*. *Análise Psicológica*, 2, vol. XVII, 265-273.

FERHMANN, P. G.; KEITH, T.Z.; REIMERS T.M. (1987). *Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades*. *Journal of Educational Research*, 80, 323-337.

FERNANDES, A. (1994). *Dinâmicas familiares no mundo actual: harmonias e conflitos*. *Análise Social*, 129, vol. XXIX, 1149-1191.

FERNANDES DA FONSECA, A. (1997). *Psiquiatria e Psicopatologia*. 1º vol., 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FERREIRA, J. A.; SANTOS, J. E. (2006). *Adaptação e validação do Questionário de Resolução de Problemas*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho submetido para publicação).

FIGUEIRA, S. (1987). *O "moderno" e o "arcaico" na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível do social*. Em Figueira, S. (Org.), *Uma nova família*, 11-30. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FLEMING, M. (1997). *Adolescência e Autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.

FONSECA, A. C.; SIMÕES, A.; REBELO, J. A.; CARDOSO, F. (1995). *Comportamentos anti-sociais referidos pelos próprios alunos: novos dados para a população portuguesa do ensino básico*. *Psychologica*, 14, 39-57.

FONSECA, A.C.; SIMÕES, A.; REBELO, J.A.; FERREIRA, J.A. (1995). *Comportamentos anti-sociais no ensino básico: as dimensões do problema*. *Revista Portuguesa de Pedagogia* XXIX, nº3, 85-105.

FONSECA, A. C. (2000). *Comportamentos anti-sociais: Uma introdução*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, nº1, 2 e 3, 9-36.

FONSECA, A.C.; TABORDA SIMÕES, M.C.; FORMOSINHO, M.D., (2000). *Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes: Insucesso e comportamentos anti-sociais*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 405-436.

FONSECA, A. C.; SEABRA-SANTOS M.J.; GASPAR, M.F. da FONSECA, Eds. (2007). *Psicologia e Educação – Novos e Velhos Temas*. Coimbra: Edições Almedina.

FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.

GARCÍA, A. (1999). *Panorama de la investigación sobre autoconcepto en España*. *Psicología.com*, 3.

GOLDSMITH, R.E. (1986). *Dimensionality of Rosenberg Self-esteem Scale*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1, 253-264.

GOODMAN, R. (1997). *The Strengths and Difficulties Questionnaire. A Research Note*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **38**, 581-586.

GOODMAN, R.; MELTZER H.; BAILEY V. (1998). *The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version*. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.

GROTEVANT, H.; COOPER, C. (1985). *Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence*. *Child development*. 56, 415-428.

GROTEVANT, H.; COOPER, C. (1986). *Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role taking in adolescence*. *Human development*. 29, 82-100.

GUIMARÃES, M.; MENEZES, I.; SOBRAL, F. C. (2007). *Adolescência na escola: o desafio do desenvolvimento integral. Um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola Kentenichiana*. *Interacções*, 5, 82-109.

HEPPNER, P. P. (1988). *The problem solving inventory*. Palo Alto, C.A: Consulting Psychologists Press.

KAPLAN, H.I.; SADOCK, J. (1990). *Compêndio de Psiquiatria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

KOHLER, C.; AIMARD, P. (1971). *Problemas da infância e da adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo.

LANGEVIN, L. (1994). *L'abandon scolaire: On ne naît pas décrocheur*. Montreal: Les Éditions Logiques.

LIDZ, T (1983). *A Pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LEVISKY, D.L. (1995). *Adolescência: Reflexões Psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MARQUES, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.

MARSH, H.W. (1996). *Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors?* Journal of Personality and Social Psychology, 70, 818-819.

MARTINS, I. (1996). *Adolescência e Escola. Um diálogo de mudança*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Universidade de Coimbra: Coimbra.

MATOS, M.; CARVALHOSA, S. (2001). *A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar*. Psicologia, Doenças & Saúde, 2 (2), 43-53.

MATOS, M.; GASPAR, T. (2005). *Adolescentes Portugueses: Risco e Protecção*. 6º Congresso Virtual HIV/AIDS.

MEDEIROS, M.T. (coord.) (2000). *Adolescência: Abordagens, Investigação e Contextos de Desenvolvimento*. Açores: Direcção Regional de Educação.

MUSGRAVE, P. W. (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MUSITU, G.; ROMÁN, J. M.; GARCIA, E. (1998). *Família y Educación*. Barcelona: Labor.

MUUSS, R. E. (1990). *Adolescent behaviour and society: A book of readings*. New York. McGraw-Hill.

NEVES, L.M.M.F. (1995). *Suporte emocional na adolescência: A relação com os pais e com os amigos em momentos de transição escolar*. Tese de Mestrado. Coimbra.

ORIGLIA, D.; OUIILLON, H. (1974). *Adolescência: o crescimento - a formação da personalidade - a vocação profissional - a sexualidade - o senso moral - a influência do meio e da escola*. 3ª edição, Lisboa: Livraria Clássica Editora.

OSÓRIO, L.C. (1996). *Família Hoje*. Porto Alegre. Artes Médicas

PRATTA, E. M.; SANTOS, M. A. (2007). *Family and adolescence: the influence of the family context on its members psychological development*. Psicol. estud., Maringá, vol.. 12, nº 2.

PAPALAIA, D.; OLDS, S. W. (1985). *Human Development*. 5ª ed.; New York, McGraw-Hill.

RAMOS, N. (1990). *Educação Precoce e Práticas de Cuidados Infantis em Meios Urbanos*. in Actas do Colóquio *Viver em Cidade*. Lisboa, LNEC, 315-323.

REBELO, M. (2001). *Percepção das Atitudes Educativas Parentais e Insucesso Escolar na Adolescência*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Universidade de Coimbra: Coimbra.

RELVAS, A.P. (1996). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.

RIBEIRO, J.; Sousa M. (2002). *Vinculação e comportamentos de saúde: Estudo exploratório de uma escala de avaliação em adolescentes*. *Análise Psicológica*, 1 (XX), 67-75.

ROBERT, P.; LASCOUMES, P. (1974). *Les Bandes d'Adolescents*. Paris: Editions Ouvrières.

ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

ROMANO, A.; NEGREIROS; J. Martins, T. (2007). *Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país*. *Psicologia, Saúde e Doença*, 8 (1), 109-116.

SALVADOR, A.; WEBER, L. (2005). *Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos*. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 341-353.

SAMPAIO, D. (1993). *Vozes e Ruídos. Diálogos com Adolescentes*. Lisboa: Caminho.



SAMPAIO, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. 4ª ed. Lisboa: Caminho.

SAMPAIO, D. (1995a). *Um ano... depois*. Fórum Estudante, 42, 22-23.

SAMPAIO, D. (1995b). *À conversa com Daniel Sampaio*. Noesis, 33, 46-51.

SANTOS, P.J.; MAIA, J. (1999). *Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem scale com uma amostra de adolescentes*. Resultados preliminares in Avaliação psicológica: Formas e contextos (vol. VI, 101-103). Braga: Apport.

SANTOS, P.J.; MAIA, J. (2003). *Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg*. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2, 253-268.

SANTOS, A. MIRANDA (1979). *Inexistência da adultez*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 13, 139-150.

SARACENO, C. (1997). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.

SENOS, J.; DINIZ, T. (1998). *Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes*. Análise Psicológica, 2 (XVI), 267-276.

SIMÕES, M. (1994). *Investigação no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia – Especialização em Avaliação Psicológica apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Policopiado).

SILVA, A. M. (2004). *Desenvolvimento de Competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.

SILVA, P. (2003). *Escola-família: Uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.

SINGLY, F. (2000). *O nascimento do "indivíduo individualizado" e seus efeitos na vida conjugal e familiar*. Em C. Peixoto, F. de Singly & V. Cicchelli (Orgs.), *Família e individualização*, 13-19. Rio de Janeiro: FGV.

SOARES, J. (2004). *O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos*. Revista Electrónica Ibero-Americana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança na Educação, vol.2, nº2.

SPRINTHALL, N.A.; COLLINS, W.A. (1999). *A Psicologia Do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SPRINTHALL, N.A.; SPRINTHALL, R.C. (1994). *Psicologia Educacional*. New York, McGraw-Hill.

STENBERG, L. (1987). *Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing*. Development Psychology, 24, 122-128.

SUDBRACK, M. F. O. (2001). *Terapia familiar sistémica*. Seibel, S. D., Toscano Jr., A. (Orgs.), *Dependência de drogas* (403-415). São Paulo: Atheneu.

TALLÓN, M. A.; FERRO, M. J.; GOMÉZ, R.; PARRA, P. (1999). *Evaluacion del clima familiar en una muestra de adolescentes*. Revista de Psicologia Geral y Aplicada, 451-462.

VIEIRA M.; PINTASSILGO J.; PORTUGAL B. (2003). *Democratização escolar: Intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, FCUL.

WEINER, I. (1992). *Perturbações psicológicas na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## ANEXOS

---

## ANEXO A

### Ficha de caracterização do aluno

1. Sexo: Masculino \_\_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_
4. Já reprovou algum ano? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_
5. No caso de ter respondido SIM à pergunta anterior indique o ano ou anos em que reprovou. \_\_\_\_\_
6. Indique as **habilitações escolares completas** que os seus pais possuem:

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabe ler e escrever sem ter terminado o Ensino Primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4ª Classe (4º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º Ano do ciclo preparatório (6º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5º Ano do liceu (9º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário (12º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Médio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Superior Politécnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Superior Universitário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Indique a profissão dos seus pais. Por favor, seja específico e preciso (por exemplo, não diga que a sua mãe é funcionária pública. Antes diga que ela é, por exemplo, educadora de infância, auxiliar de acção educativa, técnico superior de informática, advogada, operária fabril ou doméstica.

7.1. Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

7.2. Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

## ANEXO B - Escala Auto-Estima de Rosenberg

### RSES

Segue-se uma lista de afirmações que dizem respeito ao modo como se sente acerca de si próprio(a). À frente de cada uma delas assinale com uma cruz (X), na respectiva coluna, a resposta que mais se lhe adequa.

	Concordo fortemente	Concordo	Discordo	Discordo fortemente
1. Globalmente, estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Por vezes penso que não sou bom/boa em nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto que tenho algumas qualidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Por vezes sinto-me, de facto, um(a) inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sinto-me uma pessoa de valor, pelo menos tanto quanto a generalidade das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bem vistas as coisas, inclino-me a sentir que sou um(a) falhado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Adopto uma atitude positiva para comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ANEXO C – Inventário de vinculação aos pais e amigos

### MÃE

As afirmações que se seguem são relativas aos seus sentimentos para com a sua mãe ou a pessoa que faz as vezes de mãe. Se tem mais de uma pessoa nessas circunstâncias (ou seja, a mãe natural e a mãe adotiva, a madrinha, a avó, etc), responda às afirmações seguintes tomando como referência aquela que mais o/a influenciou.

Por favor, leia cada afirmação cuidadosamente e marque uma cruz (X) no quadrado referente à alternativa que considera mais verdadeira.

No fim, certifique-se de que respondeu a todas as afirmações.

	Nunca ou quase nunca	Poucas Vezez	Bastantes Vezez	Muitas Vezez	Sempre ou quase sempre
1. A minha mãe respeita os meus sentimentos					
2. Acho que a minha mãe é uma boa mãe					
3. Gostava de ter uma mãe diferente da que tenho					
4. A minha mãe aceita-me tal como sou					
5. Gosto sempre de saber a opinião da minha mãe sobre coisas que são importantes para mim					
6. Acho inútil dar a conhecer os meus sentimentos à minha mãe					
7. Mesmo quando estou fora de mim, sou capaz de escutar o que a minha mãe me queira dizer					
8. Tenho vergonha ou acho patético falar nos meus problemas à minha mãe					
9. A minha mãe espera demasiado de mim					
10. Perco a cabeça facilmente com a minha mãe					
11. Fico fora de mim mais frequentemente do que a minha mãe pensa					

	Nunca ou quase nunca	Poucas Vezez	Bastantes Vezez	Muitas Vezez	Sempre ou quase sempre
12. Quando conversamos sobre qualquer assunto, a minha mãe tem em conta as minhas atitudes					
13. A minha mãe confia na minha capacidade de avaliar as coisas					
14. Não aborreo a minha mãe com os meus problemas, pois ela já tem os seus					
15. A minha mãe ajuda-me a compreender-me melhor a mim próprio					
16. Costumo falar à minha mãe dos meus problemas ou complicações					
17. A minha mãe irrita-me					
18. A minha mãe não me dá muita atenção					
19. A minha mãe ajuda-me a falar acerca das minhas próprias dificuldades					
20. A minha mãe compreende-me					
21. Quando me irrita com qualquer coisa a minha mãe procura ser compreensiva					
22. Confio na minha mãe					
23. A minha mãe compreende o que é a minha vida					
24. Posso contar com a minha mãe quando me quero ver livre de algum peso que tenho dentro de mim					
25. Quando a minha mãe percebe que tenho alguma coisa que me aborrece, pergunta-me o que tenho					



## PAI

As afirmações que se seguem são relativas aos seus sentimentos para com o seu pai ou a pessoa que fez as vezes de pai. Se tem mais de uma pessoa nessas circunstâncias (ou seja, o pai natural e o pai adotivo, o padrinho, o tio, etc), responda às afirmações seguintes tomando como referência aquela que mais o/a influenciou.

Por favor, leia cada afirmação cuidadosamente e marque uma cruz (X) no quadrado referente à alternativa que considera mais verdadeira.

No fim, certifique-se de que respondeu a todas as afirmações.

	Nunca ou quase nunca	Poucas Vezes	Bastantes Vezes	Muitas Vezes	Sempre ou quase sempre
26. O meu pai respeita os meus sentimentos					
27. Acho que o meu pai é um bom pai					
28. Gostava de ter um pai diferente do que tenho					
29. O meu pai aceita-me tal como sou					
30. Gosto sempre de saber a opinião do meu pai sobre coisas que são importantes para mim					
31. Acho inútil dar a conhecer os meus sentimentos ao meu pai					
32. Mesmo quando estou fora de mim, sou capaz de escutar o que o meu pai me queira dizer					
33. Tenho vergonha ou acho patético falar nos meus problemas ao meu pai					
34. O meu pai espera demasiado de mim					
35. Perco a cabeça facilmente com o meu pai					
36. Fico fora de mim mais frequentemente do que o meu pai pensa					
37. Quando conversamos sobre qualquer assunto, o meu pai tem em devida conta as minhas atitudes					
38. O meu pai confia na minha capacidade de avaliar as coisas					

Nunca ou quase nunca	Poucas Vezes	Bastantes Vezes	Muitas Vezes	Sempre ou quase sempre
39. Não aborreço o meu pai com os meus problemas, pois ele já tem os dele				
40. O meu pai ajuda-me a compreender-me melhor a mim próprio				
41. Costumo falar ao meu pai dos meus problemas ou complicações				
42. O meu pai irrita-me				
43. O meu pai não me dá muita atenção				
44. O meu pai ajuda-me a falar acerca das minhas próprias dificuldades				
45. O meu pai compreende-me				
46. Quando me irrita com qualquer coisa o meu pai procura ser compreensivo				
47. Confio no meu pai				
48. O meu pai compreende o que é a minha vida				
49. Posso contar com o meu pai quando me quero ver livre de algum peso que tenho dentro de mim				
50. Quando o meu pai percebe que tenho alguma coisa que me aborrece, pergunta-me o que tenho				

## AMIGOS

As afirmações que se seguem são relativas aos seus sentimentos e relações com os seus amigos.

Por favor, leia cada afirmação cuidadosamente e marque uma cruz (X) no quadrado referente à alternativa que considera mais verdadeira.

No fim, certifique-se de que respondeu a todas as afirmações.

	Nunca ou quase nunca	Poucas Vezes	Bastantes Vezes	Muitas Vezes	Sempre ou quase sempre
51. Gosto sempre de saber a opinião dos meus amigos sobre os assuntos que me dizem respeito					
52. Mesmo quando estou fora de mim por qualquer motivo, sou capaz de escutar o que os meus amigos me queiram dizer					
53. Quando falo de qualquer assunto com os meus amigos, eles têm em consideração os meus pontos de vista					
54. Tenho vergonha ou acho patético falar dos meus problemas aos meus amigos					
55. Gostava que os meus amigos fossem diferentes daquilo que são					
56. Os meus amigos compreendem-me					
57. Os meus amigos ajudam-me a falar das minhas próprias dificuldades					
58. Os meus amigos aceitam-me como sou					
59. Frequentemente sinto uma grande necessidade de estar com os meus amigos					
60. Os meus amigos não percebem o que ando a fazer na vida					
61. Sinto-me só, ou marginalizado(a) quando estou com os meus amigos					
62. Os meus amigos dão atenção ao que eu digo					
63. Acho que os meus amigos são bons amigos					

	Nunca ou quase nunca	Poucas Vezes	Bastantes Vezes	Muitas Vezes	Sempre ou quase sempre
64. Tenho bastante facilidade em falar com os meus amigos sobre qualquer assunto					
65. Quando estou irritado com qualquer coisa, os meus amigos procuram compreender-me					
66. Os meus amigos ajudam-me a compreender-me melhor					
67. Os meus amigos têm em consideração a minha maneira de ser					
68. Irrito-me com os meus amigos					
69. Quando tenho algum problema grave posso contar com os meus amigos					
70. Confio nos meus amigos					
71. Os meus amigos respeitam os meus sentimentos					
72. Fico fora de mim mais frequentemente do que os meus amigos pensam					
73. Dá a impressão de que os meus amigos estão irritados comigo sem razão					
74. Posso falar francamente aos meus amigos dos meus problemas e complicações					
75. Quando os meus amigos percebem que eu tenho algum problema, procuram sempre saber o que eu tenho					

## ANEXO D - Inventário de Resolução de Problemas

### IRP

**Instruções:** As pessoas respondem a problemas pessoais de diferentes maneiras. As afirmações presentes neste inventário traduzem a forma como as pessoas reagem perante as dificuldades pessoais e problemas do dia a dia. O termo “problema” refere-se a problemas pessoais que toda a gente experiencia em alguma fase da sua vida tais como a depressão, a incapacidade de estar com amigos, escolher uma profissão, ou decidir-se pôr fim a uma relação (por exemplo, tomar uma decisão de divórcio). Por favor responda aos itens o mais honestamente possível e o mais aproximadamente possível à sua forma de resolver os problemas. As suas respostas deverão reflectir a forma como, na realidade, resolve os seus problemas e não como acha que deveriam ser resolvidos. Ao ler cada afirmação deverá perguntar a si próprio: Alguma vez tenho este tipo de comportamento? Por favor responda a todos os itens.

Leia cada afirmação e indique o grau com que concorda ou discorda em cada afirmação, assinalando na escala ao lado (**com uma cruz em cima do algarismo correspondente**) de acordo com a seguinte escala:

1. **Concordo Totalmente (CT)**
2. **Concordo Moderadamente (CM)**
3. **Concordo Ligeiramente (CL)**
4. **Discordo Ligeiramente (DL)**
5. **Discordo Moderadamente (DM)**
6. **Discordo Totalmente (DT)**

	CT	CM	CL	DL	DM	DT
1. Quando a solução para um problema falhou analiso porque não resultou.	1	2	3	4	5	6
2. Quando sou confrontado com um problema complexo, não perco tempo a desenvolver uma estratégia para recolher informação que poderia ajudar a definir a natureza do problema.	1	2	3	4	5	6
3. Quando os meus esforços para resolver um problema falham começo a pôr em causa a minha capacidade para lidar com a situação.	1	2	3	4	5	6
4. Depois de resolver um problema, não analiso o que correu bem e o que correu mal.	1	2	3	4	5	6
5. Geralmente sou capaz de pensar em alternativas criativas e eficazes para os meus problemas.	1	2	3	4	5	6
6. Depois de seguir uma linha de acção para resolver um problema comparo o resultado final com o que tinha antecipado.	1	2	3	4	5	6
7. Quando tenho um problema penso no maior número possível de maneiras de o resolver até não conseguir ter mais ideias.	1	2	3	4	5	6
8. Quando confrontado com um problema examino consistentemente os meus sentimentos para descobrir o que se passa na situação problemática.	1	2	3	4	5	6
9. Quando estou confuso acerca de um problema, não clarifico ideias vagas ou sentimentos, por não pensar neles em termos concretos.	1	2	3	4	5	6
10. Tenho capacidade de resolver a maioria dos problemas mesmo quando inicialmente a solução não seja evidente.	1	2	3	4	5	6

1. **Concordo Totalmente (CT)**
2. **Concordo Moderadamente (CM)**
3. **Concordo Ligeiramente (CL)**
4. **Discordo Ligeiramente (DL)**
5. **Discordo Moderadamente (DM)**
6. **Discordo Totalmente (DT)**

	CT	CM	CL	DL	DM	DT
11. Muitos dos problemas com que me deparo são demasiado complexos para eu os resolver.	1	2	3	4	5	6
12. Quando estou a resolver um problema tomo decisões com as quais me sinto bem mais tarde.	1	2	3	4	5	6
13. Quando confrontado com um problema tenho tendência para fazer a primeira coisa que me passa pela cabeça para o resolver.	1	2	3	4	5	6
14. Por vezes não paro para pensar na melhor forma de resolver os meus problemas, mas tento livrar-me deles.	1	2	3	4	5	6
15. Quando considero soluções para um problema não perco tempo a avaliar o potencial sucesso de cada alternativa.	1	2	3	4	5	6
16. Quando confrontado com um problema paro para pensar nele antes de decidir o próximo passo.	1	2	3	4	5	6
17. Geralmente actuo na primeira ideia que me vem à cabeça para resolver o problema.	1	2	3	4	5	6
18. Ao tomar uma decisão comparo alternativas e peso as consequências de umas contra as outras.	1	2	3	4	5	6
19. Quando faço planos para resolver um problema tenho quase a certeza que vão resultar.	1	2	3	4	5	6
20. Tento prever o resultado de um plano específico de acção.	1	2	3	4	5	6
21. Quando tento pensar em possíveis soluções para um problema, não consigo apresentar muitas alternativas.	1	2	3	4	5	6
22. Quando tento resolver um problema, uma estratégia que costumo usar é pensar em problemas anteriores semelhantes ao actual.	1	2	3	4	5	6
23. Dando tempo e esforço suficientes, acredito que consigo resolver a maior parte dos problemas com que me confronto.	1	2	3	4	5	6
24. Quando enfrento uma situação nova, acredito que consigo resolver os problemas que poderão surgir.	1	2	3	4	5	6
25. Quando estou a resolver um problema, por vezes sinto-me como se estivesse a tactear e a divagar em torno do problema e não a ir ao fundo do assunto.	1	2	3	4	5	6
26. Faço julgamentos precipitados e mais tarde arrependo-me.	1	2	3	4	5	6
27. Confio na minha capacidade de resolver problemas novos e difíceis.	1	2	3	4	5	6

1. **Concordo Totalmente (CT)**
2. **Concordo Moderadamente (CM)**
3. **Concordo Ligeiramente (CL)**
4. **Discordo Ligeiramente (DL)**
5. **Discordo Moderadamente (DM)**
6. **Discordo Totalmente (DT)**

	CT	CM	CL	DL	DM	DT
28. Uso um método sistemático para comparar alternativas e tomar decisões.	1	2	3	4	5	6
29. Quando penso em possibilidades para resolver um problema, raramente relaciono ideias de várias alternativas para chegar a uma solução aceitável.	1	2	3	4	5	6
30. Quando confrontado com um problema raramente examino as forças externas que poderão estar a contribuir para o problema.	1	2	3	4	5	6
31. Quando estou perante um problema, analiso primeiramente a situação para determinar a informação relevante.	1	2	3	4	5	6
32. Há alturas em que a carga emotiva é tão grande que já não consigo encontrar alternativas para a solução do problema.	1	2	3	4	5	6
33. Após tomar uma decisão o resultado final é normalmente semelhante ao que tinha antecipado.	1	2	3	4	5	6
34. Quando confrontado com um problema não tenho a certeza de ser capaz de resolver a situação.	1	2	3	4	5	6
35. Quando tomo consciência de um problema, uma das primeiras coisas que faço é tentar descobrir exactamente em que consiste o problema.	1	2	3	4	5	6

# ANEXO E

## Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)

A<sup>11-16</sup>

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marca, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responderes a todas as afirmações o melhor que puderes, mesmo que não tenhas a certeza absoluta ou que a afirmação te pareça estranha. Por favor, responde baseando-te na forma como as coisas te têm corrido nos últimos seis meses.

Nome .....

Masculino  Feminino

Data de nascimento .....

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
Tento ser simpático/a com as outras pessoas. Preocupo-me com o que sentem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou irrequieto/a, não consigo ficar quieto/a muito tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho muitas dores de cabeça, de barriga ou vômitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto de partilhar com os outros (comida, jogos, esferográficas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irrito-me e perco a cabeça muitas vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estou quase sempre sozinho/a, jogo sozinho/a. Sou reservado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalmente faço o que me mandam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preocupo-me muito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sossego, estou sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ando sempre à pancada. Consigo obrigar os outros a fazer o que eu quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ando muitas vezes triste, desanimado/a ou a chorar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus colegas geralmente gostam de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estou sempre distraído/a. Tenho dificuldades em me concentrar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fico nervoso/a em situações novas. Facilmente fico inseguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou simpático/a para os mais pequenos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou muitas vezes acusado/a de mentir ou enganar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As outras crianças ou jovens metem-se comigo, ameaçam-me ou intimidam-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto de ajudar os outros (pais, professores ou outros jovens)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Penso nas coisas antes de as fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiro coisas que não são minhas, em casa, na escola ou noutros sítios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dou-me melhor com adultos do que com os da minha idade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho muitos medos, assusto-me facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente acabo o que começo. Tenho uma boa atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tens algum outro comentário ou preocupação? Descreve.

Por favor, vira a folha – há mais algumas questões no outro lado



Em geral, pensas que tens dificuldades numa ou mais das seguintes áreas:  
emoções, concentração, comportamento ou em dares-te com outras pessoas?

Não	Sim dificuldades pequenas	Sim dificuldades grandes	Sim dificuldades muito grandes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeste "Sim", por favor responde às seguintes questões sobre essas dificuldades:

- Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades incomodam-te ou fazem-te sofrer?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades perturbam o teu dia-a-dia nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
Em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com os amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na aprendizagem na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas brincadeiras/tempos livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades são um problema para os que estão à tua volta (família, amigos, professores, etc.)?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinatura .....

Data .....

**Muito obrigado pela tua ajuda**