



UC/FPCE_2014

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

Ana Sofia Gomes Pereira (e-mail: sofiapereira@live.com.pt)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Luiza Nobre Lima

A Alienação Escolar como Fator Preditivo dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

Resumo

Ao constructo de alienação está associado a falta de um sentimento de pertença, uma separação de quatro mundos: a família, os amigos, o trabalho e a escola (Bronfrenbrenner, 1986).

A presente investigação procura perceber as características e expressões desta condição em contexto escolar, assumindo como objetivo principal o estudo da relação entre a alienação escolar e os problemas de comportamento, bem como a existência de um valor preditivo da alienação face a estes mesmos problemas.

Para tal, recolheu-se uma amostra de 410 sujeitos (56.6% do sexo feminino e 43.4% do sexo masculino), entre os 10 e os 15 anos ($M= 12.88$; $DP=1.44$). O instrumento eleito para avaliar as dimensões da alienação face à escola foi a Escala de Alienação Escolar (EAE), e para a avaliação dos problemas de comportamento, de cariz externalizante e internalizante, utilizou-se o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por), um instrumento de autorrelato que visa analisar a forma como o adolescente perceciona o seu comportamento.

Os resultados obtidos sugeriram, uma associação entre a alienação escolar e os problemas de comportamento, particularmente com os de tipo externalizante. As variáveis sociodemográficas que mais parecem predizer esta relação são o sexo, com os rapazes a apresentar pontuações mais elevadas; a idade, com os adolescentes mais velhos (13-15 anos) a mostrarem-se mais propensos; e o nível socioeconómico, com adolescentes oriundos de um nível socioeconómico baixo e cujos pais se encontram desempregados a obter *scores* mais altos.

Deixa-se em aberto para estudos futuros uma compreensão mais profunda da relação entre a alienação escolar e os problemas de cariz internalizante, visto que não se registaram associações estatisticamente significativas. Também o papel do comportamento pró-social enquanto variável protetora na expressão do problema levanta questões a explorar.

Palavras-chave: alienação escolar, problemas de comportamento, problemas externalizantes, problemas internalizantes, escola, adolescência, comportamento-pró-social.

School alienation as a behavioral problems predictor among 5th to 9th grades

Abstract

The alienation construct is associated to a lack of belonging, a four world's separation: family, friends, work and school (Bronfrenbrenner, 1986).

This investigation aims to understand the characteristics and expressions of this condition in school context, assuming as main goal the study of the relation between school alienation and behavioral problems, as well as the existence of an alienation's predictive value towards them.

For that purpose, a sample of 410 subjects (56.6% female subjects and 43.4% male subjects), between ages 10 and 15 ($M=12.88$; $SD=1.44$).

The selected instrument to evaluate alienation dimensions towards school was the School Alienation Scale (EAE). To evaluate externalizing and internalizing behavioral problems, the Strengths & Difficulties Questionnaire (SDQ) was used, a self-report instrument to analyse how the adolescent perceives his/her behavior.

The obtained results do suggest an association between school alienation and behavioral problems, specially with the externalizing type. The sociodemographic variables which seems to better predict this relation are sex, with boys presenting higher scores; age, with the oldest teens (13-15 years) obtaining higher scores; and sociodemography, with adolescents coming from a low socioeconomic status and which parents are currently unemployed, obtaining higher scores.

Future studies must attend in a deeper comprehension of the relation between school alienation and externalizing behavioral problems, considering the inexistence of significative statistical associations. The role of prosocial behavior as a protective variable in the problem's expression also brings questions to explore in future works.

Key Words: school alienation, behavioral problems, externalizing problems, internalizing problems, school, adolescence, prosocial behavior

Agradecimentos

À Professora Doutora Luiza Lima, pela rigorosa orientação neste trabalho, exemplo de profissionalismo e humanismo, pela amabilidade e constante disponibilidade. Por dar sentido a este desafio.

À minha mãe, meu maior amor e orgulho. *“Mãe, eu sei que ainda guardas mil estrelas no colo. Eu, tantas vezes, ainda acredito que mil estrelas são todas as estrelas que existem”*.

Ao meu pai. Pelos conselhos desprendidos. Por conseguir ser maior que as suas próprias crenças.

Ao meu irmão. Por me fazer querer ser melhor. Anseio que um dia te juntes a mim nesta Coimbra dos Estudantes.

Aos meus, Lisa, Miguel, Samantha, Renata, Bárbara, Mafalda e Rui. Foi um prazer crescer convosco. Foram as personagens principais desta minha história de amor com Coimbra. Obrigada por fazerem isto valer tanto a pena! Que saibamos continuar a partir daqui.

Ao André. Por também abraçar este projeto e me lembrar, todos os dias, do meu valor. Por cuidar sempre de mim. Do teu ombro vejo o mundo.

À Rita, à Marisa e à Joana. Por não deixarem a distância intervir. Pelos cafés, cinco anos depois.

À Marta, à Rita, à Sarinha, à Cris, à Catarina e à Pipa. Por terem aparecido e por escolherem ficar.

À Ivânia, por pensar e viver este projeto comigo.

A Coimbra dos Estudantes. Pela lição. Pela riqueza de momentos e pessoas com que me brindou. Por esta breve eternidade. Perdoa-me um dia ter-te negado.

Hoje soube-me a tanto!

*“(...) We are the hollow men
We are the stuffed men
Learning together
Headpiece filled with straw. Alas!
(...)”*

T. S. Elliot

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual	2
Alienação: um constructo multidimensional	2
A Alienação Escolar	3
Problemas de Comportamento	8
II - Objetivos.....	12
III - Metodologia	13
1. Amostra	13
2. Instrumentos	14
2.1 Questionário Sociodemográfico	14
2.2 Escala da Alienação Escolar (EAE)	15
2.3 Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por).....	15
3. Procedimentos de investigação.....	17
3.1 Procedimentos estatísticos.....	17
IV - Resultados	18
1. Estudo da dimensionalidade da Escala de Alienação Escolar (EAE).....	18
2. Estudo da dimensionalidade do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por).....	21
3. Análise da Alienação Escolar	23
3.1 Alienação Escolar na amostra total	23
3.2 Alienação Escolar em função do sexo.....	24
3.3 Alienação Escolar em função do grupo etário.....	24
3.4 Alienação Escolar em função do ciclo de escolaridade.....	25
3.5 Alienação Escolar em função do Nível Socioeconómico (NSE).....	26
4. Análise dos Problemas de Comportamento.....	26
4.1 Problemas de Comportamento na amostra total	26
4.2 Problemas de Comportamento em função do sexo	27
4.3 Problemas de Comportamento em função do grupo etário	28
4.4 Problemas de Comportamento em função do ciclo de escolaridade	28
4.5 Problemas de Comportamento em função do nível socioeconómico (NSE).....	29
5. Associações entre os Problemas de Comportamento e a Alienação Escolar	30
5.1 Correlações entre a Alienação Escolar e os Problemas de Comportamento.....	30
5.2 Efeito Preditor da Alienação Escolar sobre os Problemas de Comportamento externalizantes	37
V - Discussão.....	37
VI - Conclusões	45
Bibliografia.....	47
Anexos.....	55

Introdução

Bronfenbrenner (1986) descreve a condição de estar alienado como a falta de um sentimento de pertença, uma separação de quatro mundos: a família, os amigos, o trabalho e a escola. A presente investigação procura perceber as características e expressões desta condição em contexto escolar.

A escola é um lugar de excelência para o processo de socialização dos mais jovens (Eccles & Roeser, 2011), funcionando como uma base, tanto teórica quanto empírica, para as experiências desenvolvimentais dos adolescentes (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2009). Por esta razão, um dos principais pontos de interesse dos estudiosos da área, é perceber de que forma os alunos são influenciados pelas suas experiências escolares (Kulka, Kahle, & Klingel, 1982).

Sabe-se que determinadas características curriculares, institucionais e socioculturais (Newmann, 1981; Huffman, 2001; Mann, 2001; Taylor, 2001; Redden, 2002), a par de um *continuum* de experiências negativas (Hascher & Hagenauer, 2010), podem impulsionar os sentimentos de solidão e separação face à instituição escolar. De igual forma, um adolescente que fuja aos padrões de conduta e expectativas definidos, poderá experienciar um menor sentimento de pertença e/ou sentir-se desvinculado (Schulz, 2011). Este fenómeno poderá assumir diversas expressões comportamentais (Alves-Pinto & Formosinho, 1985), de cariz mais agressivo e/ou desviante ou do tipo emocional (Kulka, Kahle, & Kingel, 1982), nomeadamente medo, ansiedade, depressão e tristeza (Edelbrock & Achenbach, 1980).

O objetivo fundamental da presente investigação é perceber a relação entre a alienação face à escola e os problemas de comportamento, assim como avaliar o poder preditivo da alienação escolar relativamente a esses mesmos comportamentos. A dissertação estrutura-se de modo a enquadrar conceptualmente as duas principais variáveis em estudo – alienação escolar e problemas de comportamento – bem como apresentar os principais dados empíricos e a forma como estas se parecem relacionar (capítulo I). De acordo com a revisão científica realizada, apresentam-se objetivos e hipóteses (capítulo II) para a presente investigação, em função dos quais esta se desenvolveu. No capítulo seguinte, é apresentada a metodologia adotada, nomeadamente as características da amostra recolhida, os instrumentos utilizados e os procedimentos. Segue-se uma rigorosa exposição dos resultados obtidos aquando da análise dos dados (capítulo IV), e a uma discussão crítica dos mesmos (capítulo V). Finalmente, apresenta-se uma breve conclusão de todo o trabalho realizado assim como as questões que, futuramente, poderão ter resposta noutras investigações.

I – Enquadramento conceptual

Alienação: um constructo multidimensional

Ao conceito de alienação está inerente uma enorme complexidade conceptual; a sua compreensão exige uma revisão heterogénea e multidimensional à luz de áreas como a filosofia, sociologia, economia, e psicologia (Alves-Pinto & Formosinho, 1985). Do latim *alienatio*, o termo significa originalmente separação (Feuerlicht, 1978) e parece haver concordância relativamente à terminologia comum do conceito, como uma condição de estar afastado ou desconectado de si mesmo, dos outros, e/ou da sociedade em geral (Levinson, 2004). Barakat (1969) e Geyer (2001) elegem-no como o constructo teórico que melhor ilustra a conjuntura dos tempos em que vivemos, dado a condição/modo de vida do Homem contemporâneo enquanto ser alienado, seja da sociedade e respetivas organizações, seja de si mesmo.

Apesar da sua antiguidade histórica remeter para contos bíblicos como o de Adão e Eva (Feuerlicht, 1978), os primeiros estudos, na área da sociologia, perscrutam os séculos XIX e XX por pensadores como Rousseau, Hegel e Marx, grandes escritores como Kafka, Camus e Mann, e até mesmo alguns dos principais fundadores da sociologia moderna como Durkheim, Weber e Simmel; todos eles se debruçaram sobre esta “dissociação” e “isolamento”, atribuindo-lhe um plano central em alguns dos principais problemas existencialistas do Homem (Feuerlicht, 1978).

No âmbito das ciências sociais, o estudo da alienação emerge durante o século XX (Case, 2008), surgindo com particular importância em contexto educativo, nas décadas de 50 e 60 (Alves-Pinto & Formosinho, 1985). De acordo com Case (2008), o corpo teórico acerca do tema cresce particularmente na década de 80; um exemplo é Seeman que, em 1983, procurou superar conceções deficitárias que se originaram nas décadas anteriores sem, no entanto, as desconsiderar, tornando o conceito de alienação mais operacional.

Parece ser ponto assente na literatura, numa abordagem mais existencialista e psicanalítica, assumir conceitos como anomia, separação, desespero, apatia, solidão e isolamento como variações de alienação. No decorrer desta perspetiva, e tal como afirmam Alves-Pinto e Formosinho (1985), é possível compreender o conceito nesta esfera emocional, focada na descrição de sentimentos e experiências humanas, que ilustram uma dupla impotência do homem face a si próprio e a condições exteriores. Segundo Hoy (1972), para uma total compreensão do constructo, é necessário assumir o seu carácter multidimensional: ao analisá-lo numa perspetiva psicológica, não se deverá descurar a componente sociológica e a influência do contexto em que o sujeito se insere. O ideal será adotar um modelo psicossocial (Barakat, 1969; Levinson, 2004; Seeman, 1959) que considere a diversidade de variáveis que a alienação engloba, nomeadamente a ausência de poder, de normas e de sentido, o isolamento social e o desenraizamento cultural

(Seeman, 1959); esta perspectiva por ser mais completa torna-se um modelo otimizado para os estudos na área educacional (Galbo, 1980).

A Alienação Escolar

No seguimento da concetualização da alienação como uma desarticulação face a diversas áreas da vida, para além da família, trabalho e amigos, encontra-se ainda a alienação escolar (Bronfrenbrenner, 1986). Considerando o papel importante que o contexto escolar assume no processo de socialização dos mais jovens (Eccles & Roeser, 2011), a existência de um *continuum* de experiências negativas, pode influenciar as atitudes dos alunos relativamente à escola e a ambientes similares (Hascher & Hagenauer, 2010). Um adolescente que fuja aos padrões de comportamento e expectativas definidos, tende a experienciar um menor sentimento de pertença e/ou a sentir-se desvinculado (Schulz, 2011). Neste seguimento, surge a conceção de Oerlemans e Jenkins (1998) em como adolescentes alienados tendem a tornar-se adultos alienados da sociedade.

Para além das causas provenientes de fatores curriculares, institucionais e socioculturais (Newmann, 1981; Huffman, 2001; Mann, 2001; Taylor, 2001; Redden, 2002), as evidências apontam a alienação escolar como sendo uma consequência de fatores pessoais e psicológicos do sujeito (McInerney, 2009). Assim, este é um fenómeno crescente entre os adolescentes (Galbo, 1980, Hascher & Hagenauer, 2010) e ganha particular extensão em ambiente escolar (Galbo, 1980; Calabrese & Seldin 1987; Shoho, 1996; Schulz, 2011).

Para Barakat (1969) a alienação escolar é um fenómeno dinâmico, que se modifica ao longo de três estádios, que envolvem tanto a instituição escolar e respetivas características como os fatores individuais do aluno. O processo tem origem ao nível das estruturas normativas sociais e institucionais onde se reúnem duas principais dinâmicas que ditam a integração do aluno, nomeadamente controlo excessivo ou controlo deficitário. O controlo excessivo visa moldar o adolescente à escola; porém, poderá resultar em relações sociais despersonalizadas, conformismo e impotência. Por outro lado, um controlo reduzido que evidencie falta de suporte institucional poderá conduzir à desintegração das relações pessoais pela ausência de normas

Numa segunda etapa, pesarão as perceções e avaliações que o aluno faz da instituição escolar e das normas e valores que decide adotar; desta forma, esta fase é marcadamente mais ao nível das experiências individuais e pessoais do sujeito. Uma terceira e última fase do processo, situar-se-á mais ao nível comportamental e resultará da comparação das perceções e avaliações que o aluno tem da escola, e se estas se coadunam com a sua idealização. Desta forma, a alienação é tida como um fenómeno dinâmico resultante da discrepância entre o real e a utopia.

Para Alves-Pinto e Formosinho (1985), o problema está associado a uma intrincada interação de fatores individuais e socioculturais e pode ter diversas expressões ao nível do comportamento. Também Goodwin (2000) entende o fenómeno como uma externalização tanto das características do A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

sujeito como da instituição, alertando para fatores como um mau ajustamento à escola, um pobre autoconceito, um ensino ineficaz e pouco assertivo e um programa curricular fraco e/ou desajustado; este último ponto recebe especial ênfase no trabalho de Mann (2001), que aponta um processo de aprendizagem monótono e pouco criativo como um forte preditor da alienação escolar. Por outro lado, Mann (2001) assume igualmente a alienação escolar como sendo uma estratégia de auto preservação dos alunos que se recusam a participar no processo de aprendizagem e no coletivo escolar, com o intuito de manterem a sua identidade e singularidade. Hascher e Hagenaeur (2010) estabelecem uma ponte entre a alienação escolar e os aspetos motivacionais do aluno: da mesma forma que o aumento da alienação supõe uma quebra na motivação do adolescente, as principais variáveis responsáveis por esta quebra são também apontadas como os principais preditores da alienação.

Antes de mais, as características do sujeito (e.g. género, aspirações académicas, contexto sociocultural) parecem assumir um importante papel na emergência do problema; no que respeita ao género, autores como Rovai e Wighting (2005) e Rice, Kang, Weaver e Howell (2008) não encontraram diferenças significativas nos estudos que conduziram; contudo, e apesar de se verificar um desenvolvimento da alienação idêntica em ambos os géneros, Hascher e Hagenaeur (2010) constataram que a alienação parece ser mais proeminente nos rapazes do que nas raparigas, e apontam o 6º e o 7º ano de escolaridade como a fase em que os adolescentes apresentam uma maior suscetibilidade para o problema.

A variável género é comumente analisada aquando a identificação dos alunos de elevado risco e as estatísticas tendem a considerar os rapazes como os mais propensos a desenvolver problemas em meio escolar (Hascher & Hagenaeur, 2010; Schulz & Ruber, 2011). Concomitantemente, os alunos com fraco aproveitamento escolar revelam-se mais alienados quando comparados com aqueles com um melhor desempenho (Legault, Pelletier & Green-Demers, 2006; Hascher & Hagenaeur, 2010) o que, segundo Hascher e Hagenaeur (2010) se deve essencialmente a uma fraca ligação à escola. Porém, o carácter desta ligação assim como do sentimento de pertença do aluno à instituição escolar está, em grande parte, dependente do processo de aprendizagem e dos resultados escolares (Ma, 2013), o que cria alguma confusão relativamente a este ponto; se por um lado o sentimento de pertença que o aluno experiencia em relação ao meio escolar pode ter influência sobre os seus resultados académicos, estes mesmos resultados também terão um papel ativo na qualidade deste sentimento. Alheios a esta conceção estão Alves-Pinto e Formosinho (1985), cujos resultados evidenciaram que a escola parece desenvolver sentimentos de alienação até naqueles alunos que certifica positivamente, não variando por isso consoante o nível de escolaridade.

Relativamente às variáveis contextuais, a literatura tende a ser contraditória. Hoy (1972) defende que aquelas que mais parecem predizer a alienação são as respeitantes ao meio e à classe socioeconómica: segundo o autor, o fenómeno atinge uma maior dimensão nos alunos provenientes de

um meio urbano, ao invés de rural, e de uma classe média, ao invés de baixa. Contrapondo estes dados, outros estudos parecem considerar os adolescentes oriundos de uma classe socioeconômica baixa como aqueles que apresentam maior risco de abandono escolar; também eles surgem como mais propensos a manifestar comportamentos e atitudes indesejadas ao meio escolar (Wehlage & Rutter, 1985; Demanet & Van Houtte, 2011)¹. Já Murdock (1999), perspectiva o contexto sociocultural como uma variável pouco significativa; tal como indicam Eccles et al. (1993) e Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles e Wigfield (2002), é próprio da adolescência a existência de uma quebra de motivação face à escola.

A par destas perspetivas, Alves-Pinto e Formosinho (1985) apresentam-nos uma outra possibilidade: o efeito escola. Os autores verificaram níveis mais elevados de alienação em escolas frequentadas por jovens de origem socioeconômica mais desfavorecida, o que pode em parte ser da influência direta da composição social da amostra de alunos que frequentam a respetiva escola.

Da mesma forma que os fatores individuais do aluno detêm um papel importante para a alienação escolar, a bagagem de experiências escolares também será um relevante preditor na extensão do problema; para muitos adolescentes, a qualidade do tempo passado na escola gera um forte sentimento de ambiguidade (Schulz, 2006).

As características do contexto educacional parecem ter um papel relevante na prevenção e redução do fenómeno da alienação escolar (Martin, 2008; Rovai & Wighting, 2005). A escola é um lugar de excelência para a criação de laços, seja com os pares e/ou professores, e o sentido de pertença assume uma especial importância, particularmente na adolescência (Jongenelen, Carvalho, Mendes, & Soares, 2009). Assim, são estes laços que ditarão a quantidade e qualidade da identificação e participação do aluno nos objetivos escolares (Brown et al., 2003). De igual modo, um envolvimento e vínculo positivo dos alunos à instituição de ensino pode acarretar consequências positivas para a autoestima e ajudá-los a vencer sentimentos de alienação suscetíveis de fomentar um afastamento e/ou mesmo abandono escolar (Mortimore, 1995). Esta vinculação poderá tornar a escola num refúgio para o adolescente perante uma família e comunidade hostis (Schulz, 2006); neste sentido, o sentimento de pertença revela-se um importantíssimo ingrediente para qualquer programa educacional (Ma, 2010).

A escola pode igualmente ter um papel ativo no desinteresse e não envolvimento do aluno: experiências negativas, ausência de bons resultados e de expectativas e uma crença de autoeficácia pobre podem elevar o risco de desapego à entidade educativa (Eccles et al., 1993; Patrick, Skinner & Connell, 1993; Legault et al., 2006), particularmente se considerarmos os alunos alienados como tendo uma baixa resistência à pressão (Schulz, 2006).

¹ Consideram-se habitualmente de risco, alunos originários de etnias com um quadro sociocultural e uma cultura linguística muito próprias, de famílias disfuncionais e escolas que encorajam um comportamento passivo relativamente ao processo de aprendizagem (Calabrese, 1987; Kawakami, 1994; Rodriguez, 1997; Oerlemans & Jenkins, 1998; Goodwin, 2000; Brown, Higgins, & Paulsen, 2003).

A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

Concluindo este ponto, uma boa relação com a escola fomentará o aumento da confiança social e de um comportamento regrado entre os seus alunos; pelo contrário, a fraca vinculação poderá assumir formas como raiva e *stress* (Rice et al., 2008).

Neste sentido, também as relações interpessoais que o aluno estabelece devem ser tidas em conta. Aliás, segundo Newmann (1981), trabalhar a qualidade das relações e dos recursos humanos da instituição, a par do nível organizacional e do programa curricular, são os três aspetos basilares em que as escolas se devem focar para aumentar e fomentar o envolvimento dos alunos. Estudos levados a cabo no âmbito da violência em contexto escolar mostram que há uma maior incidência de comportamentos violentos em instituições cujo *ratio* aluno/professor são desfavoráveis (Reed, 1983). De igual modo, a qualidade das relações entre os adolescentes e os profissionais de educação pode ter um papel importantíssimo na compreensão do processo da alienação escolar (Kalil & Ziolk-Guest, 2008); se o carácter destas interações for marcadamente negativo e se se verificar uma desigualdade no tratamento e um desinteresse ou desrespeito entre os professores e os alunos, cria-se um ambiente mais suscetível a sentimentos de alienação (Murdock, 1999). Por outro lado, se a instituição de ensino se reger por uma política que vise a autonomia dos alunos, o risco torna-se menor (Eccles et al., 1993; Patrick et al., 1993; Assor, Kaplan & Roth, 2002; Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth, 2005; Legault et al., 2006); neste caso, a origem do problema poderá residir, de facto, na rigidez com que o sistema educativo lida com os seus alunos (Shoho, 1996).

Para autores como Newmann, Wehlage e Lamborn (1992), Parish e Parish (2000) e Hascher e Hagenauer (2010), os adolescentes alienados são incapazes de perceber o valor da escola, da educação e de desenvolver a sua identidade enquanto aluno; sentem-se deslocados da entidade educativa e desprovidos de oportunidades para criarem e desenvolverem conexões significativas (Johnson, 2005), o que impulsionará uma desarticulação entre a criança e o principal sistema responsável pela sua formação (Brown et al., 2003). Intrínseco a este processo está um sentimento de solidão, desamparo e de descontentamento perante a maneira com se auto percecionam e de como gostariam que os outros os percecionassem (Brown, Higgins, Pierce, Hong & Thoma, 2003). A realidade que estes adolescentes experienciam não se coaduna com a idealização daquilo que gostariam efetivamente de ser e/ou de alcançar, numa altura do seu ciclo vital marcada por significativas alterações a nível emocional, cognitivo e comportamental (Jongenelen et al., 2009). Além disso, é frequente desenvolverem uma inabilidade em lidar com a insatisfação (Galbo, 1980) o que progressivamente poderá resultar num abandono definitivo da escolaridade (Fine, 1991; Trusty & Dooley-Dickey, 1993; Murdock, 1999; Brown et al., 2003; Schulz & Rubel, 2011). Também Hascher e Hagenauer (2010) vêm nas taxas de abandono escolar a mais forte e penosa consequência da alienação escolar; aliás, os resultados do seu estudo evidenciam que a estes alunos está fortemente associada uma falta de ligação e de motivação intrínseca relativamente à escola. Esta deslocação perante o contexto educativo tende a notar-se por uma menor participação

em atividades extracurriculares e por uma menor rede de amigos dentro da instituição (Redden, 2002).

Newmann (1981) refere quatro aspetos fundamentais que ilustram o impacto e dimensão da alienação na perceção e no comportamento dos alunos alienados: a ausência de poder/controlo, a inexistência de normas, a falta de significado/sentido e o isolamento social (Brown et al., 2003; Johnson, 2005). A ausência de poder e/ou controlo remete para a perceção que estes adolescentes têm de si próprios como sendo incapazes de controlar o seu processo de aprendizagem (Johnson, 2005) e que o pouco que podem fazer em relação a ele será insuficiente e sem qualquer influência futura (Brown et al., 2003). De seguida, a inexistência de normas refere-se a um comportamento desajustado relativamente às regras estabelecidas pela instituição escolar (Johnson, 2005) o que, para Brown et al. (2003), será o principal motivo pelo qual estes alunos poderão mais facilmente identificar-se com *gangs* ou outros grupos que estimulem comportamentos desviantes das normas socialmente aceites. Uma má relação com a escola parece, de facto, estar associada ao aumento da violência, raiva, angústia emocional e abuso de substâncias nos adolescentes (Rice et al., 2008); a pertença a um *gang*, por exemplo, cria um efeito contentor ao desenvolver um sentimento de coesão social e autoestima perdida na escola (Taborda-Simões, Formosinho & Fonseca, 2000). O terceiro aspeto corresponde à falta de sentido/significado que estes alunos encontram na escola: a relevância do programa curricular e das aprendizagens para a vida futura é desvalorizada (Johnson, 2005). Finalmente, a quarta variável considerada por Newmann (1981) – isolamento social – é experienciada pelos alunos particularmente face ao grupo de pares e professores (Johnson, 2005). Podendo ser físico ou psicológico (Silverman, Lucas & Gear, 1970), o isolamento potencia sentimentos de solidão e separação face à instituição escolar (Johnson, 2005).

Todas estas dinâmicas têm diversas expressões ao nível do comportamento do estudante alienado (Alves-Pinto & Formosinho, 1985), e já é extensa a literatura que correlaciona o desempenho académico e as variáveis escolares com as condutas desviantes, defendendo que a escola possui um papel ativo na potencialização destes comportamentos (Taborda-Simões et al., 2000).

Para Barakat (1969) a expressão comportamental da alienação escolar pode assumir extremos como o isolamento ou a rebelião. A existência de comportamentos rebeldes, particularmente em ambiente escolar, é entendida como uma manifesta expressão da alienação que o aluno sente perante a autoridade (Stinchcombe, 1964). De igual forma, comportamentos desviantes como atos de violência e /ou vandalismo, são tidos como uma consequência direta de um aluno alienado do seu meio educativo (Brown et al., 2003). Concomitantemente, estas expressões comportamentais podem assumir outras formas de agressão como uma utilização inadequada de computadores e/ou da internet (Slater, 2003).

Problemas de Comportamento

A conceptualização de problemas de comportamento reúne alguma controvérsia e ambiguidade entre os estudiosos da área, encontrando-se definições do conceito qualificadas como vagas, exaustivas e pobremente delimitadas (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Anselmi, Paccinini, Barros & Lopes, 2004; Jakobsen, 2013).

A estes comportamentos estão comumente associadas condutas ou acções socialmente desajustadas e impróprias (Borsa, Souza & Bandeira, 2011), que, na prática, podem assumir diferentes designações. Tomando como exemplo a conceptualização médica ou biológica da problemática, presente em manuais como o DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2002), é possível aferir a diversidade de categorias e denominações que este conceito acarreta, verificando-se um vasto leque de “problemas”. Esta instabilidade conceptual remete-nos para diferentes termos como comportamento antisocial (Sallnäs, Vinnerljung & Westermark, 2004), perturbação de conduta (Osborn, Delfabbro & Barber, 2008) e dificuldades emocionais e comportamentais (Ward, 2009); na opinião de Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), esta diversidade pode comprometer tentativas de diagnóstico e intervenções *a posteriori*. Posto isto, não raras vezes a formulação do conceito é baseada em instrumentos de avaliação, como por exemplo, o *Child Behaviour Check List* (CBCL) e o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) [Anselmi et al., 2004; Jakobsen, 2013], eleito para a presente investigação.

Apesar de se considerarem inapropriados comportamentos como mentir ou arranjar sarilhos durante a infância e adolescência, estes podem efetivamente, ser considerados normativos, contando que ocorram de forma isolada. Contudo, casos mais extremos e recorrentes poderão ilustrar a existência de um problema clínico grave (Kendall, 2000; Matthys & Lochman, 2010). Neste sentido, a compreensão e emprego do conceito assenta em duas principais perspetivas: por um lado, temos o modelo médico supracitado, cujo foco incide na sintomatologia apresentada pelo sujeito; por outro lado, temos autores que enaltecem uma leitura mais funcional da problemática, centrada nos *deficits* de comportamento (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003).

Analisando primeiramente a conceptualização médica dos problemas de comportamento, verifica-se a existência de um grande grupo categorial denominado “perturbações disruptivas do comportamento e de défice de atenção”, cujo aparecimento tende a ocorrer durante a primeira ou segunda infância e na adolescência (American Psychiatric Association, 2002). Integradas neste grupo estão a perturbação de hiperatividade com défice de atenção, a perturbação do comportamento, a perturbação de oposição e, por fim, a perturbação disruptiva do comportamento sem outra especificação. Todos os comportamentos que caracterizam estas perturbações têm em comum o facto de não se restringirem a um único contexto (Kendall, 2000), causando um défice clinicamente significativo na atividade social, escolar ou laboral (American Psychiatric Association, 2002). Para além disto,

evidências empíricas apontam para uma maior prevalência no sexo masculino do que no feminino (Murray, 1992; Chun & Mobley, 2010).

A primeira das perturbações supracitadas, de hiperatividade com déficit de atenção, remete para um padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade/hiperatividade, cuja intensidade atinge níveis mais elevados e agravados daqueles habitualmente observados em sujeitos numa etapa semelhante de desenvolvimento (American Psychiatric Association, 2002). De seguida, na perturbação do comportamento, a premissa passa por um padrão igualmente persistente e repetitivo de comportamentos que violam os direitos dos outros ou importantes regras e normas sociais definidas para a faixa etária do sujeito (American Psychiatric Association, 2002), ou seja, comportamentos ditos como antissociais (Kazdin, 1987). As crianças ou adolescentes com esta perturbação podem iniciar comportamentos agressivos, assim como reagir agressivamente com os outros, tendo, por norma, pouca empatia, desenvolvimento moral e preocupação com os sentimentos e bem-estar alheios (Martin & Hoffman, 1990; American Psychiatric Association, 2002). Para além de ser mais frequente nos rapazes do que nas raparigas, a perturbação do comportamento assume também diferentes formas de expressão consoante o sexo e a idade: nos sujeitos do sexo masculino são mais comuns comportamentos como lutas, roubos, vandalismo e problemas de disciplina escolar (American Psychiatric Association, 2002), tendo início antes dos 10 anos de idade (Kendall, 2000). No sexo feminino a perturbação do comportamento é pautada por mentiras, absentismo escolar, ou seja, comportamentos onde não se verifica uma confrontação tão direta, e tende a aparecer entre os 13 e os 16 anos (Kendall, 2000). Um estudo levado a cabo por Angold e Rutter (1992) sugere que antes dos 11 anos não se encontram diferenças entre os rapazes e as raparigas no que concerne aos problemas de sintomatologia internalizante. Os resultados obtidos sugerem que é aos 16 anos que as raparigas apresentam uma maior propensão para este tipo de problemas, comparativamente ao sexo masculino.

Os critérios de diagnóstico previstos pelo DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002), sugerem que a principal diferença observada em função do sexo, prende-se com o período que antecede aos 10 anos de idade: antes desta fase, os rapazes manifestam problemas comportamentais em maior número. Após esta fase, esta tendência mantém-se, contudo as discrepâncias em termos de género são mais ténues.

Enquanto a perturbação do comportamento está associada ao desrespeito pela integridade dos outros, a perturbação de oposição envolve um padrão mais negativista (Kendall, 2000), e passa por um comportamento desafiante, desobediente e hostil relativamente a figuras de autoridade, assim como uma persistente teimosia e resistência às ordens. Porém, quando a perturbação do comportamento está presente, tendem também a estar as condutas associadas à perturbação de oposição (Kendall, 2000). A quarta e última perturbação, a perturbação disruptiva do comportamento sem outra especificação, diz respeito a quadros clínicos cujos critérios identificados não são suficientes para um diagnóstico de perturbação de oposição ou de

comportamento, mas, ainda assim, apresentam incapacidade clínica significativa (American Psychiatric Association, 2002).

A chegada do DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) acarretou algumas mudanças para estas designações, apresentado um novo capítulo denominado de perturbações disruptivas, de controlos dos impulsos e de comportamento. Este novo capítulo reúne as perturbações supracitadas (perturbação de oposição, de comportamento e sem outra especificação) - que usualmente estariam no capítulo pertencente às perturbações diagnosticadas na primeira e segunda infância e na adolescência - com o capítulo correspondente às perturbações de controlo dos impulsos, como a cleptomania e piromania. Assim, na versão mais recente do manual, todas estas perturbações são caracterizadas como problemas de autocontrolo emocional e comportamental. De notar que, com esta alteração, a perturbação disruptiva do comportamento sem outra especificação, passa a designar-se por perturbação disruptiva, de comportamento e de impulso-controlo, sem outra especificação e que, a perturbação de hiperatividade com défice de atenção, apesar de frequentemente comórbida com os comportamentos presentes neste novo capítulo, passa a pertencer ao grupo das perturbações neurodesenvolvimentais. Devido à sua similaridade com a perturbação do comportamento, a perturbação da personalidade antissocial surge em dois capítulos, neste e num outro relativo às perturbações da personalidade.

Achenbach (1991) divide os problemas comportamentais em sintomas externalizantes e internalizantes. Ao primeiro grupo corresponde um perfil marcado por comportamentos agressivos e mesmo delinquentes, hiperatividade e impulsividade, desobediência, baixo autocontrolo e ataques de raiva; o segundo grupo é caracterizado por sintomas emocionais, como medo, ansiedade, depressão e tristeza, *deficits* nas interações sociais e problemas emocionais e de personalidade (Edelbrock & Achenbach, 1980; Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Anselmi et al., 2004; López-Soler, Sáez, López, Fernández & Pina, 2009). De acordo com Ferreira e Marturano (2002), a sintomatologia externalizante tende a ser considerada mais estável a nível temporal, possuindo um prognóstico mais negativo; alguns autores chegam mesmo a defender a prevalência deste tipo sobre a sintomatologia internalizante (Anselmi et al., 2004; Moura, Marinho-Casanova, Meurer, & Campana, 2008). Não sendo legítimo descurar os problemas de cariz internalizante (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003), é, contudo, extremamente importante enquadrar a problemática dos problemas de comportamento na esfera externalizante: tal como indica Kazdin (1987), é neste contexto que se inserem grande parte dos comportamentos antissociais problemáticos que se encontram espelhados nos critérios acima descritos do DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002).

Relembrando a falta de consenso relativamente a um sistema de avaliação e de estruturação do problema, ilustrado pelo simples facto da possibilidade de um comportamento considerado normal para determinada cultura ser entendido desviante para outra, passaremos a uma análise mais funcional do constructo. Para além da visão médica já exposta, acredita-se

também que os problemas de comportamento podem surgir devido a uma incapacidade do ambiente em lidar com determinados sujeitos que não consigam atingir a demanda necessária exigida pelas suas múltiplas variáveis; isto é, sujeitos que apresentem dificuldades que não se coadunem com as expectativas sociais e culturais acerca do comportamento (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003).

À luz desta perspectiva, os problemas de comportamento são compreendido enquanto *deficits* e/ou excedentes comportamentais que condicionam a criança e dificultam o seu processo de aprendizagem assim como as suas interações com os pares e os adultos (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Borsa, et al., 2011), tornando necessária uma análise compreensiva do maior número possível de variáveis em ação.

As causas frequentemente associadas a um risco mais elevado de problemas de comportamento, apontam não só para relações deficitárias entre as crianças e os cuidadores (Kendall, 2000), como também para variáveis individuais dos sujeitos; é disto exemplo um baixo autocontrolo (Montroy, Bowles, Skibbe & Foster, 2014), característica predominante nos problemas externalizantes. Adicionalmente, as práticas educativas que caracterizam o ambiente escolar e familiar da criança são apontadas como potenciadoras dos problemas de comportamento, quando embebidas em pouca interação positiva, disciplina inconsistente e uma supervisão negligente (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003). Há uma tendência por parte dos pais, para não reforçarem positivamente os comportamentos pró-sociais, ignorando-os e respondendo de forma inapropriada; pelo contrário, empregam frequentes punições para os comportamentos desviantes, reforçando-os diretamente e levando, possivelmente, a criança a utilizá-los num sistema social aversivo (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Os problemas de comportamento, principalmente aqueles cujo carácter antissocial sobressai, parecem sofrer de uma forte influência desenvolvimental, iniciando-se na infância através de comportamentos socialmente pouco relevantes, e atingindo o seu pico na adolescência (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1990). Para Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1990), este processo é causado por fatores como a rejeição parental e o fracasso académico da criança, que estimulam a sua aproximação a grupos desviantes.

Neste sentido, entendem-se também as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento enquanto variáveis bidirecionais (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Santos & Graminha, 2006; Webster-Stratton, 1997): estas crianças, aquando do seu ingresso na escola, somam uma possível dificuldade em lidar com os professores, o que tende a estimular comportamentos inadequados e a prejudicar a aprendizagem e a socialização. Da mesma forma que uma complicada relação com os professores pode constituir um fator de risco para o aparecimento de problemas de comportamento, o ambiente escolar acarreta também outras variáveis importantes neste processo, como a rejeição pelos pares: a existência de experiências sociais negativas em contexto escolar tendem a exacerbar dificuldades comportamentais de ajustamento (Webster-Stratton,

1997). Também o meio socioeconómico é apontado como variável exacerbante dos problemas de comportamento (Anselmi et al., 2004). Para Ferreira e Marturano (2002) um ambiente adverso é especialmente propício a comportamentos externalizantes com carácter antissocial.

É inegável o papel capital que o contexto escolar assume na formação e socialização dos adolescentes (Eccles & Roeser, 2011), fomentando o seu desenvolvimento e proporcionando sentimentos de pertença e bem-estar. Contudo, a relação entre o adolescente e a sua instituição escolar é sensível a inúmeras variáveis cuja influência poderá resultar em sentimentos de identificação e participação ou, pelo contrário, impulsionar um progressivo afastamento e desvalorização face à escola, ilustrado pelo fenómeno da alienação escolar. As variáveis atribuídas a este processo prendem-se maioritariamente com as características individuais dos alunos e da fase desenvolvimental em que se encontram, com o carácter das experiências e das expectativas de eficácia destes adolescentes, e com a qualidade das relações vivenciadas com os professores e pares (Miguel, Rijo, & Lima, 2012). Assim, a existência de experiências negativas e relações interpessoais pobres parece resultar, a longo prazo, numa fraca afiliação à escola e numa crescente desvalorização no que concerne às suas aprendizagens e objetivos (Hascher & Hagenauer, 2010). A partir desta desvalorização, verifica-se um empobrecimento do autoconceito escolar, uma redução dos objetivos educacionais e um conseqüente decréscimo do aproveitamento, que por sua vez, parecem estar associados à manifestação de problemas tanto de carácter externalizante como internalizante (Laukkanen, Shemeikka, Notkola, Koiumaa-Honkanen & Nissinen, 2002).

Hoy (1972), por exemplo, entende a manifestação de comportamentos do tipo rebelde e agressivo como uma reação à escola e às suas promessas. Da mesma forma, Brown et al. (2003) sugerem uma maior propensão destes alunos para se identificarem com *gangs* ou outros grupos que validem condutas desviantes, assim como compreendem os atos de violência e vandalismo enquanto uma consequência direta de um aluno alienado da sua instituição escolar. Uma revisão da literatura relativa ao tema, permite ainda associar a uma pobre relação com a escola, a sentimentos de raiva e angústia emocional, abuso de substâncias (Rice, et al., 2008), hostilidade e comportamentos de passividade (Schulz & Rubel, 2011).

Desta forma, a presente investigação entende os problemas de comportamento manifestados pelos jovens como uma possível consequência da crescente alienação vivenciada face à instituição escolar.

II - Objetivos

Com a presente investigação pretende-se contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno da alienação escolar em Portugal, em particular, num contexto de relação com os problemas de comportamento. São, assim, objectivos específicos desta investigação:

-conhecer a expressão da alienação escolar e de problemas de A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

comportamento em crianças e adolescentes que se encontrem a frequentar os 2º e 3º ciclos de escolaridade

-estudar a relação entre a alienação escolar e os problemas de comportamento nestes alunos

-verificar se a alienação escolar é preditora dos problemas de comportamento nestes mesmos alunos.

Estabelece-se, assim, por hipótese que:

H1) os rapazes são mais alienados em relação à escola do que as raparigas;

H2) os níveis de alienação escolar aumentam com a idade dos sujeitos;

H3) os adolescentes de meios mais desfavorecidos são mais alienados face à escola;

H4) os rapazes apresentam mais problemas de comportamento do que as raparigas;

H5) os níveis de problemas de comportamento aumentam com a idade dos sujeitos;

H6) os adolescentes oriundos de meios mais desfavorecidos apresentam mais problemas de comportamento;

H7) a alienação escolar se correlacione positivamente com os problemas de comportamento;

H8) a alienação escolar seja preditora dos problemas de comportamento.

III - Metodologia

1. Amostra

A amostra recolhida para esta investigação foi selecionada por método não probabilístico por conveniência (Hill & Hill, 2005; Maroco, 2007) e é constituída por 410 alunos² oriundos de 5 escolas do concelho da Figueira da Foz, distrito de Coimbra; todas as escolas, com exceção de uma das instituições, são de carácter público, o que perfaz 72,8% da amostra total.

Observando o Quadro 1, verifica-se que apesar de uma amostra consideravelmente equilibrada no que diz respeito ao sexo, há mais sujeitos do sexo feminino (56.6%) do que masculino (43.4%). A nível etário, as idades que caracterizam a amostra distribuem-se entre os 10 e os 15 anos, apresentando um valor médio de 12.88 anos (DP=1.44). Relativamente ao nível de escolaridade, 68% dos sujeitos encontram-se a frequentar o 3ºciclo,

² Os critérios relativos à adequação do tamanho da amostra carecem de algum consenso entre a literatura. Contudo, o número de sujeitos que participaram nesta investigação respeita o pressuposto recomendado por autores como Kline (1994), Stevens (2009), e Tabachnick e Fidell (2007), cujo valor mínimo desejável é de 100, 200 e 300 sujeitos, respetivamente.

estando a percentagem mais elevada dos alunos (25.6%), à altura da recolha dos dados, no 9ºano. No que diz respeito às reprovações, 79% dos alunos diz nunca ter reprovado. Por fim, atentando ao nível socioeconómico das famílias dos sujeitos constituintes da amostra, mais de metade (55.1%) pertence a um nível baixo, 28% encontra-se num nível socioeconómico médio e apenas 9.5% se situa a um nível mais elevado; 7.3 % da amostra possui as principais figuras cuidadoras desempregadas.

Quadro 1. Características gerais da amostra

		n	%
Sexo	Masculino	178	43.4
	Feminino	232	56.6
Idades	10	24	5.9
	11	57	13.9
	12	82	20.0
	13	83	20.2
	14	110	26.8
	15	54	13.2
Ano de Escolaridade	5º	44	10.7
	6º	87	21.2
	7º	99	24.1
	8º	75	18.3
	9º	105	25.7
Ciclo de Escolaridade	2º ciclo	131	32.0
	3º ciclo	279	68.0
Reprovações	Não	324	79.0
	Sim	86	21.0
N.º de Reprovações	0	324	79.0
	1	68	16.7
	2	16	3.9
	3	1	0.2
	4	1	0.2
Nível Socioeconómico	Baixo	226	55.1
	Médio	115	28.0
	Elevado	39	9.5
	Desempregado	30	7.3

2. Instrumentos

2.1 Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi estruturado tendo em conta as necessidades do presente estudo e teve como principal objetivo a recolha de informação para efeitos de caracterização da amostra. As questões que o constituem estão agrupadas em três partes: primeiramente pretende-se recolher informação relativamente a algumas características do aluno como o género, idade, ano de escolaridade e escola que frequenta; numa segunda parte as questões direcionam-se para os pais, nomeadamente quais as habilitações e profissões de cada um. Por fim, na terceira e última parte, são colocadas ao aluno questões que dizem respeito ao seu percurso académico, nomeadamente se já ficou retido algum ano e em que número isso aconteceu.

2.2 Escala da Alienação Escolar (EAE)

A versão portuguesa da Escala de Alienação Escolar, originalmente desenvolvida pelas austríacas Hascher e Hagenauer (2010), foi o instrumento eleito para avaliar a alienação face à escola e a influência deste constructo na percepção dos adolescentes relativamente ao meio escolar e às relações que aí estabelecem.

O estudo original comportou uma amostra de 434 estudantes austríacos, com uma média de idades de 11.9 anos (DP=1.23); os resultados revelaram uma escala com um bom nível de consistência interna ($\alpha=.87$). Originalmente, esta é uma escala de autorresposta composta por 14 itens que, quando agrupados, constituem três fatores que visam avaliar: 1) a *orientação para o tempo livre* (itens 1, 4, 7 e 10); 2) o *valor instrumental da escola* (itens 2, 5, 8, 11 e 13); e 3) o grau de *ausência de ligação à mesma* (itens 3, 6, 9, 12 e 14). A classificação de resposta respeita uma escala de *Likert* que varia entre as opções (1) “Não Concordo” e (6) “Concordo Muito”.

A adaptação do instrumento para a população portuguesa, levada a cabo por Lima, Rijo e Oliveira (2013), não identificou os três fatores previstos pela estrutura original, tendo a análise fatorial revelado uma escala unidimensional; à semelhança do que se verificou no estudo original, o nível de consistência interna foi bastante satisfatório ($\alpha=.86$).

2.3 Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)

O SDQ (*Strengths and Difficulties Questionnaire*) – Questionário de Avaliação das Capacidades e Dificuldades, (Goodman, 1997; Goodman, Meltzer & Bailey, 1998) é um instrumento que permite analisar a forma como a criança/adolescente, pais e professores, ou outros educadores, percebem o comportamento do primeiro. Para tal, existem três versões do instrumento: uma para pais, outra para professores e uma última, de autoavaliação, para crianças e adolescentes. As primeiras, dirigidas aos adultos, estão estruturadas para analisar o comportamento de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 16 anos; a versão de autoavaliação, pode ser aplicada a sujeitos que compreendam a faixa etária dos 11 aos 16 anos (Goodman, 1997; Goodman, 2001). Contudo, este critério é moldável de acordo com o nível de literacia dos sujeitos (<http://www.sdqinfo.com>). Para o presente estudo elegeu-se a versão de autoavaliação.

O instrumento é constituído por 25 itens, organizados em 5 dimensões, com o intuito de identificar atributos positivos e negativos da criança. Assim a sua estrutura prevê uma escala *sintomas emocionais* (itens 3, 8, 13, 16 e 24), uma *problemas de comportamento* (itens 5, 7, 12, 18 e 22), *hiperatividade* (itens 2, 10, 15, 21 e 25), *problemas com os pares* (itens 6, 11, 14, 19 e 23), e *comportamento pró-social* (1, 4, 9, 17 e 20) (Muris, Meesters, Eijkelenboom & Vincken, 2004; Rodríguez-Hernández et al., 2012). Os primeiros quatro domínios são relativos aos problemas que podem suscitar algumas dificuldades no quotidiano das crianças e adolescentes,

enquanto que a dimensão referente ao *comportamento pró-social* pretende medir os supramencionados atributos positivos de cada sujeito (Muris, et al., 2004). A resposta a cada item realiza-se com base numa escala tipo *Likert* de três pontos³, e as pontuações de todas as dimensões, com exceção da última - *comportamento pró-social* - são somadas de forma a alcançar a pontuação de uma escala total de dificuldades; os itens 7, 11, 14, 21 e 25 devem ser invertidos (Pechorro, Poiares & Vieira, 2011).

Para além dos 25 itens já referidos, numa versão mais extensa do instrumento, há ainda uma segunda parte, que pretende avaliar a perceção que o adolescente tem das suas dificuldades e em que medida considera que estas o comprometem socialmente, o tornam um fardo para os outros e lhe causam aflição. O adolescente é questionado relativamente às dificuldades que sente em áreas como as emoções, a concentração, o comportamento e a relação com os outros, e caso a resposta a este item se verifique positiva, seguem-se outros três com o intuito de perceber o nível de incómodo ou sofrimento que essas mesmas dificuldades causam ao sujeito, no seu quotidiano e nas pessoas que o rodeiam. Para a presente investigação apenas se utilizou a versão mais curta do instrumento, composta pelos 25 itens.

Em algumas das investigações realizadas com o SDQ é recomendada uma análise do instrumento alternativa à supracitada, para amostras de baixo risco, que prevê uma solução trifatorial ao invés do uso das cinco dimensões (Dickey & Blumberg, 2004; Goodman, Lamping, & Ploubidis, 2010; Van Leeuwen, Meerschaert, Bosmans, De Medts, & Braet, 2006). Assim, os 5 itens referentes à escala de *sintomas emocionais* unem-se com os da escala *problemas com os pares*, o que resulta no fator *problemas internalizantes*. Da mesma forma, a escala *problemas de comportamento* agrega-se com a escala *hiperatividade* formando um fator denominado *problemas externalizantes*. A dimensão - *comportamento pró-social* - mantém a mesma organização.

Relativamente à consistência interna do instrumento, na sua versão de autorrelato, os valores apresentados indicam um $\alpha=.82$ para o total de dificuldades, e resultados entre os $\alpha=.61$ e $\alpha=.75$ para as dimensões que a escala abarca (Goodman et al., 1998). As qualidades psicométricas do SDQ para a população portuguesa, foram analisadas através de um estudo levado a cabo por Alexandra Simões, em quatro escolas, duas de carácter público e outras duas de carácter privado, perfazendo um total de 1082 crianças entre os 5 e os 15 anos. Posteriormente, outros estudos foram realizados com a coordenação de Maria Filomena Gaspar (Marzocchi et al., 2004).

O resultados observados indicam valores de consistência interna e da correlação entre os fatores, similares e, em alguns casos, mais elevados, do que os originalmente verificados *a priori*, no Reino Unido e em outros países que, entretanto, adotaram o uso do instrumento (Marzocchi et al., 2004); assim considerou-se que as cinco dimensões propostas pelo SDQ se adequavam à população portuguesa (Marzocchi et al., 2004).

³O valor 0 é correspondente a “não é verdade”, o 1 a “é um pouco verdade” e o 2 a “é muito verdade”.

3. Procedimentos de investigação

Uma vez obtida a devida autorização por parte da DGIDC (cf. anexo 1), a investigadora dirigiu-se presencialmente a 5 escolas do concelho da Figueira da Foz, distrito de Coimbra, fazendo-se acompanhar dos respetivos documentos necessários para conhecer e compreender a investigação (cf. anexo 2). Neste sentido, solicitou aos órgãos executivos das respetivas instituições, a sua colaboração na presente investigação.

Assim que as escolas consentiram que os seus alunos participassem no estudo, realizamos uma contagem do número de crianças e adolescentes que se encaixavam no perfil ambicionado, e procedeu-se à entrega dos consentimentos informados (cf. anexo 3) destinados aos encarregados de educação (cerca de 1200). Cessada a recolha de consentimentos, a investigadora entregou, nas instituições, um número de protocolos equivalente aos consentimentos recebidos, agrupados pelas respetivas turmas.

A pedido de algumas escolas, e também fruto da impossibilidade de estar presente em todas as instituições que contribuíram para esta investigação, a aplicação dos questionários realizou-se apenas com a presença do diretor de turma, a quem anteriormente já tinham sido dadas algumas indicações; esta aplicação foi de carácter coletivo. Todo este processo foi cuidadosamente traçado com base nos princípios gerais e específicos presentes no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011), de maneira a salvaguardar a privacidade, a confidencialidade e o anonimato dos sujeitos integrantes nesta investigação.

Por fim, entre questionários invalidados, seja porque não correspondiam à faixa de idades estabelecida, seja porque não apresentavam todos os instrumentos preenchidos corretamente, a amostra conseguida foi de 410 alunos.

3.1 Procedimentos estatísticos

Para a análise dos dados obtidos recorreu-se à versão 20.0 da aplicação informática de tratamento e análise estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Num primeiro momento, foram realizados testes de normalidade de modo a observar se os *scores* seguiam uma distribuição normal (Field, 2009): se $p > .05$, o pressuposto é cumprido, caso contrário, é violado (Pallant, 2005); os resultados observados apresentaram valores não significativos. Ainda assim, optou-se pelo uso de testes paramétricos considerando autores como Field (2009) e Pallant (2005), que afirmam ser comum, em amostras grandes, a violação deste pressuposto.

O passo seguinte passou pela realização de análises dos componentes principais (ACP) para cada um dos instrumentos (EAE e SDQ), de modo a observar as relações entre as variáveis existentes (Tabachnick & Fidell, 2007) e a confirmar as soluções fatoriais sugeridas pela literatura. De seguida, efetuou-se uma análise de fiabilidade, nomeadamente à consistência interna dos instrumentos, através do alfa de Cronbach, com o intuito de

verificar a fiabilidade dos mesmos.

Os procedimentos que se seguiram correspondem a um estudo das estatísticas descritivas (frequências relativas, médias e desvio padrão), com o intuito de caracterizar a amostra recolhida para a presente investigação. Neste sentido, procurou-se também observar a existência de diferenças entre os grupos em análise (Pallant, 2005) em função do sexo, grupo etário e ciclo de escolaridade, através de um *t-test* para amostras independentes. Para a análise em função do nível socioeconómico, recorreu-se a uma ANOVA. Foram consideradas diferenças estatisticamente significativas, todos os valores inferiores a .05 ($p < .05$) (Field, 2009).

A força das relações entre as variáveis foi observada através de uma interpretação do coeficiente de correlação de Pearson (Howell, 2002); a interpretação dos valores obtidos foi realizada com base na proposta de Cohen (1988), explicada na secção referente aos resultados.

Finalmente, em vista ao objetivo primordial da investigação, utilizou-se o modelo de regressão linear múltipla com o intuito de explorar o valor preditivo das variáveis dependentes face à variável independente do estudo (Pestana & Gageiro, 2008). Dada a sensibilidade deste procedimento estatístico, atentou-se ao cumprimento de um conjunto de pressupostos que poderiam invalidar a técnica⁴ (Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2007). Da mesma forma, foram garantidas as condições mínimas no que respeita ao número da amostra.⁵

IV - Resultados

1. Estudo da dimensionalidade da Escala de Alienação Escolar (EAE)

Para o estudo da dimensionalidade da Escala de Alienação Escola (EAE), efetuou-se uma análise fatorial exploratória com o intuito de testar uma solução fatorial concordante com os fatores empíricos da escala original. Para tal, submetemos os 14 itens originais a uma Análise dos Componentes Principais (ACP), visto que o valor da amostra recolhida em muito superava o pressuposto definido por Nunnally (1978), que recomenda um rácio de 10 sujeitos para cada item apresentado. A adequação da amostra para a realização da ACP, foi confirmada com base nos valores do teste *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO=,89$); o valor obtido no teste de Bartlett mostrou-se significativo ($\chi^2_{(91)}=2121.50$; $p < .01$); ambos os resultados

⁴De acordo com Pallant (2005) e Tabachnick e Fidell (2007), associados a este procedimento está o cumprimento dos seguintes pressupostos estatísticos: ausência de *outliers* uni e multivariados, ausência de multicolinearidade entre as variáveis predictoras, linearidade, homocedasticidade e independência dos resíduos.

⁵Segundo Tabachnick e Fidell (2007), o tamanho da amostra requerido para efetuar uma regressão linear múltipla deve ser calculado de acordo com a fórmula $N > 50 + 8m$, sendo que o m corresponde ao número de variáveis independentes na investigação.

A Alienação Escolar como Fator Predictor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

sustentaram a realização do estudo⁶. Reunidas todas as condições, efetuou-se uma análise exploratória com rotação ortogonal *varimax*, com extracção livre de fatores, de modo a individualizar mais distintivamente os fatores que viessem a emergir (Ho, 2006).

Apesar da obtenção dos três fatores pretendidos, a análise revelou diversos itens que saturavam para mais do que uma dimensão em simultâneo, pelo que se procedeu à Análise de Componentes Principais com rotação *varimax* forçada a três fatores; o quadro 2 e 3, respetivamente, apresentam as saturações e propriedades dos itens para esta solução fatorial.

Considerando os critérios propostos por Tabachnick e Fidell (2007)⁷, ponderou-se a exclusão dos itens 10 e 12, por saturarem em duas dimensões diferentes. Contudo, optou-se pela sua conversação, mantendo-os ligados ao fator em que a saturação era menor, uma vez que iam ao encontro do esperado teoricamente. O item 9 saturou num fator ao qual não poderia pertencer e, por não se passível de justificação teórica, foi extraído.

A solução fatorial traduziu-se pelas dimensões F1 (“*Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola*” – itens 2,5, 8, 11 e 13), F2 (“*Orientação para o Tempo Livre*” – itens 1, 4, 7 e 10) e F3 (“*Ausência de Ligação à Escola*” – itens 3, 6, 14 e 12). No seu conjunto, os três fatores explicam 57% da variância total.

Os testes de fidelidade realizados aos fatores obtidos, revelaram bons níveis de consistência interna⁸ com valores de alfa de Cronbach de $\alpha=.87$, $\alpha=.79$ para os fatores 1 e 2 respetivamente, e $\alpha=.81$ para o total da escala.

O valor observado para o fator *ausência de ligação à escola* ($\alpha=.50$) sugere um nível de consistência interna inaceitável (Nunally, 1978). Em rigor, este deveria ser eliminado das posteriores análises. Contudo, do exercício do investigador, optou-se por conservar o fator, não só por se manter fiel à escala original, mas também porque poderá obter níveis de consistência interna satisfatórios em investigações futuras. Há que considerar ainda que o estudo se enquadra no âmbito das ciências sociais, e que o próprio conteúdo dos itens e a idade dos respondentes poderá influenciar o valor de alfa.

⁶ Ambos os testes pretendem analisar a qualidade das correlações entre as variáveis de modo a sustentar uma adequação da amostra para a execução da AF: os resultados obtidos devem apresentar um valor mínimo de .6 (Tabachnick & Fidell, 2007) no caso do teste KMO, e uma significância superior a .05 (Pallant, 2005), no caso do teste de Barlett.

⁷ Segundo Tabachnick e Fidell (2007), os critérios a ter em conta para decidir a permanência de um item serão um *loading* superior .32, saturar numa única dimensão e apresentar uma comunalidade (h^2) acima de .30, de modo a explicar quantitativamente o valor da variância partilhada com os restantes itens (Hair, Black, Babin & Anderson, 2009).

⁸ Kline (1994), Field (2009) e Pallant (2005) assumem que um valor ideal de alfa de Cronbach acima de .7 e/ou .8.

A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

Quadro 2. Análise dos Componentes Principais com rotação ortogonal *varimax* forçada a três fatores

Item	Fator			h^2
	1	2	3	
13. Não sei para que serve o que se aprende na escola.	.809			.699
8. A escola não faz muito sentido para mim.	.791			.700
5. Pergunto a mim próprio: afinal a escola é boa para quê?	.776			.689
2. Por mais que pense, não entendo porque tenho de ir À escola.	.770			.657
11. O que aprendo na escola não serve para nada na minha vida.	.753			.610
10. Para mim, as férias podiam durar para sempre. A escola não me faria falta nenhuma!	.539	.504		.553
9. Não consigo compreender como é que há colegas que se oferecem para assumir certas responsabilidades na escola (por exemplo, delegado de turma).	.490			.337
4. Fico contente cada vez que não há uma aula porque fico com mais tempo livre.		.801		.672
1. Quando estou na escola, estou sempre à espera do último toque...		.758		.623
7. Quando toca para a saída, saio o mais rápido possível da escola para finalmente poder fazer aquilo que mais gosto.		.744		.626
12. Eu não fico na escola por mais tempo do que necessário.		.474	.306	.353
14. Eu não acho necessário que as escolas tenham atividades de tempos livres.			.752	.612
6. Não costumo participar nas atividades extracurriculares.			.731	.548
3. Quando há uma atividade especial na escola, gosto de ajudar e de dar o meu contributo.		.307	.456	.308
Eigenvalues	3.785	2.652	1.547	
% da variância total explicada	27.04	18.94	11.05	

Quadro 3. Propriedades dos itens EAE

	Item	M	DP	r	α
F1	13	1.75	1.25	.718	.847
	8	2.10	1.48	.743	.838
	5	2.32	1.61	.736	.840
	2	2.23	1.64	.716	.846
	11	1.62	1.19	.635	.865
F2	10	2.90	1.73	.532	.765
	4	4.62	1.53	.638	.716
	1	4.07	1.69	.613	.724
	7	3.52	1.82	.602	.731
F3	12	3.20	1.88	.263	.463
	14	2.12	1.62	.382	.352
	6	2.54	1.78	.292	.431
	3	2.65	1.53	.250	.467

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

2. Estudo da dimensionalidade do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)

Os procedimentos relativos ao estudo da dimensionalidade do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ –Por), foram similares aos descritos anteriormente, referentes à EAE, visto que a amostra cumpria os pressupostos estatísticos pretendidos. Da mesma forma, a medida de adequação amostral *Kaiser-Meyer-Olkin* apresentou um valor acima do ponto de corte definido (KMO=.80), e o valor obtido no teste de esfericidade de Bartlett mostrou-se significativo ($\chi^2_{(300)}=1911.50$; $p<.01$). Assim, no sentido de verificar a existência das cinco dimensões do SDQ correspondentes às presentes na versão original, realizou-se uma análise fatorial exploratória aos 25 itens: Análise de Componentes Principais com rotação *varimax* com extração livre de fatores.

Uma vez que as dimensões obtidas não se coadunaram com a caracterização da dimensionalidade do instrumento, efetuou-se uma nova rotação ortogonal *varimax*, fixada a 5 fatores, conforme prevê a literatura relativa a esta escala. Contudo, os resultados observados não se mostraram concordantes com os esperados: vários itens saturaram em dimensões onde não seriam previstos e alguns dos valores da consistência interna dos fatores revelaram-se inaceitáveis.

O passo seguinte visou a obtenção de uma solução trifatorial, recomendada para populações de baixo risco, que prevê, em alternativa às cinco dimensões inicialmente propostas, uma estrutura empírica de três fatores. O primeiro, *problemas internalizantes*, resulta da união da dimensão *sintomas emocionais* e *problemas com os pares*; o segundo, *problemas externalizantes*, une os dez itens referentes à dimensão *problemas de comportamento e hiperatividade*; por fim, o terceiro - *comportamento pró-social* - mantém a mesma organização (Dickey & Blumberg, 2004; Van Leeuwen, Meerschaert, Bosmans, De Medts, & Braet, 2006; Goodman, Lamping, & Ploubidis, 2010).

Os resultados obtidos com esta estrutura tridimensional revelaram-se consideravelmente melhores que os observados *a priori*, explicando 35.26% da variância total. Nos quadros que se seguem (4 e 5) é possível observar as saturações, comunalidades (r^2), e propriedades dos itens para esta solução. Foram eliminados os itens 18 e 22, visto em nada serem discriminativos (Tabachnick & Fidell, 2007), assim como o item 8. Este último, apesar do seu carácter discriminativo, saturava em duas dimensões, apresentando um valor consideravelmente mais elevado na dimensão onde não poderia pertencer teoricamente.

Os itens 7, 11 e 14, apesar de saturarem em mais do que uma dimensão e não se mostrarem discriminativos, foram mantidos no fator em que a saturação era menor, uma vez que correspondia ao previsto teoricamente.

Assim, a estrutura final consistiu no Fator 1 – comportamento pró-social – composto pelos itens 1, 4, 9, 17 e 20, no Fator 2 – comportamentos internalizantes – constituído pelos itens, 3, 6, 11, 14, 16, 19, 23 e 24, e, finalmente o Fator 3 – comportamentos externalizantes- com os itens 2, 5, 7, 10, 12, 15, 21 e 25.

As dimensões *problemas internalizantes* e *externalizantes*

apresentaram, respetivamente, uma consistência interna de $\alpha=.62$ e $\alpha=.70$; a *dimensão comportamento pró-social*, por sua vez, apresentou um alfa de Cronbach de $=.68$.⁹

Quadro 4. Análise dos Componentes Principais com rotação ortogonal *varimax* forçada a três fatores

Item	Fator			h^2
	1	2	3	
9.Gosto de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente.	.699			.491
20. Gosto de ajudar os outros.	.640			.470
1.Tento ser simpático/a com as outras pessoas. Preocupo-me com o que sentem.	.529			.338
17. Sou simpático/a para os mais novos.	.528			.314
8. Preocupo-me muito.	.509	.343		.392
4. Gosto de partilhar com os outros.	.491			.248
14. Os meus colegas geralmente gostam de mim.	-.477	.411		.404
11. Tenho pelo menos um bom amigo.	.373	-.349		.302
22. Tiro coisas que não são minhas, em casa, na escola...	-.286	.179	.126	.130
13. Ando muitas vezes triste, desanimado ou a chorar.		.646		.429
6. Estou quase sempre sozinho, jogo sozinho. Sou reservado.		.589		.384
24. Tenho muitos medos, assusto-me facilmente.		.565		.351
16. Fico nervoso em situações novas. Facilmente fico inseguro.		.561		.417
19. As outras crianças ou jovens metem-se comigo...		.540		.358
23. Dou-me melhor com adultos do que com os da minha idade.		.531		.284
3. Tenho muitas dores de cabeça, de barriga ou vômitos.		.484		.282
18. Sou muitas vezes acusado de mentir ou enganar.	-.284	.398	.242	.298
2. Sou irrequieto, não consigo ficar quieto por muito tempo.			.746	.558
15. Estou sempre distraído. Tenho dificuldades em me concentrar.			.713	.525
10. Não sossego, estou sempre a mexer as pernas ou as mãos.			.629	.421
21. Penso nas coisas antes de as fazer.			.549	.396
25. Geralmente acabo o que começo. Tenho uma boa atenção.	-.345		.431	.312
7. Normalmente faço o que me mandam.	-.367		.387	.285
5. Irrito-me e perco a cabeça muitas vezes.			.383	.225
12. Ando sempre à pancada. Consigo obrigar os outros a fazer o que eu quero.			.359	.201
Eigenvalues	3.102	2.944	2.769	
% da variância total explicada	12.41	11.78	11.07	

⁹ Apesar de ser considerado fraco, um valor de alfa de Cronbach entre .6 e .7 é aceitável (Nunnally, 1978).

Quadro 5. Propriedades dos itens SDQ

	Item	M	DP	<i>r</i>	α
F1	9	1.71	.515	.497	.595
	20	1.53	.568	.510	.585
	1	1.63	.531	.441	.619
	17	1.75	.487	.403	.636
	4	1.43	.623	.318	.682
F2	14	.42	.605	.298	.682
	11	.18	.504	.241	.690
	13	.39	.616	.454	.650
	6	.27	.538	.433	.657
	24	.49	.686	.398	.662
	16	.79	.723	.406	.660
	19	.26	.555	.386	.665
	23	.57	.707	.360	.671
	3	.28	.544	.341	.673
	2	.62	.701	.523	.645
F3	15	.75	.698	.537	.642
	10	.83	.766	.405	.675
	21	.72	.612	.448	.665
	25	.65	.583	.374	.680
	7	.67	.676	.342	.688
	5	.74	.749	.265	.709
	12	.13	.390	.304	.695

SDQ: F1=Comportamento Pró-Social; F2=Comportamentos Internalizantes; F3=Comportamentos Externalizantes

3. Análise da Alienação Escolar

3.1 Alienação Escolar na amostra total

As análises que se seguem foram realizadas com recurso a um *t-test* para amostras emparelhadas. Com o intuito de estabelecer comparações entre as variáveis da alienação escolar, utilizaram-se as médias reduzidas à escala de classificação dos itens, de maneira a ter todas as dimensões à mesma escala.

Quadro 6. Médias e desvios-padrão dos fatores da Alienação Escolar para a amostra total

	n=410			
	M	DP	Mr	DP
F1	10.1	5.91	2.00	1.181
F2	15.1	5.30	3.78	1,325
F3	10.5	4.33	2.63	1.082

**p<.01

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

Ana Sofia Gomes Pereira (e-mail:sofiapereira@live.com.pt) 2014

Observando o Quadro 6, os resultados sugerem a variável *orientação para o tempo livre* como a mais expressiva entre a amostra, comparativamente à variável *não reconhecimento do valor instrumental da escola* ($t_{(409)}=-31.000$; $p<.01$), e à *ausência de ligação à escola* ($t_{(409)}=-18.110$; $p<.01$). A magnitude destas diferenças é, respetivamente, moderada (eta quadrado=.70) e baixa (eta quadrado=.45)¹⁰. A comparação estabelecida entre as variáveis *ausência de ligação à escola* e *não reconhecimento do valor instrumental da escola*, por sua vez, sugere uma maior propensão da amostra para a primeira ($t_{(409)}=-10.468$; $p<.01$). Esta magnitude apresenta uma diferença pequena (eta quadrado=.21).

Contudo, atendendo ao baixo valor das médias reduzidas à escala de classificação dos itens, os resultados observados sugerem que esta é uma amostra sem consideráveis sinais de alienação.

3.2 Alienação Escolar em função do sexo

Quadro 7. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias da alienação escolar, em função do sexo

	Sexo				t	p
	Masculino (n=178)		Feminino (n=232)			
	M	DP	M	DP		
F1	2.11	1.22	1.92	1.15	1.639	.102
F2	4.05	1.27	3.57	1.33	3.684	.000**
F3	2.73	1.05	2.55	1.10	1.714	.087
EAE_Total	2.90	.97	2.62	.96	2.892	.004**

**p<.01

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

Usou-se um *t-test* para amostras independentes de modo a comparar os valores da Alienação Escolar para ambos os sexos. De acordo com os resultados obtidos (cf. Quadro 7), verificam-se diferenças estatisticamente significativas para a *orientação para o tempo livre*, com os rapazes a obter pontuações mais elevadas do que as raparigas. A magnitude da diferença entre os grupos é, de acordo com Cohen (1988), pequena (eta quadrado=.02).

De igual modo, para o valor total obtido na EAE, verificam-se valores mais altos no sexo masculino do que sexo feminino, sugerindo que, em termos escolares, os primeiros são mais alienados. Também neste caso, a magnitude da diferença se revela pequena (eta quadrado=.02).

3.3 Alienação Escolar em função do grupo etário

Para a análise da alienação escolar em função do grupo etário (cf.

¹⁰ Segundo Cohen (1988), a interpretação dos valores referentes ao tamanho do efeito deve respeitar os seguintes pontos de corte: .01= efeito pequeno, .06= efeito moderado e .14= efeito grande.

A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

Ana Sofia Gomes Pereira (e-mail:sofiapereira@live.com.pt) 2014

Quadro 8), organizou-se a amostra em dois grupos etários: o grupo 1, constituído por sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos; e o grupo 2, cujos integrantes estão entre os 13 e os 15 anos. Desta forma, usou-se um *t-test* para amostras independentes.

Quadro 8. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias da alienação escolar, em função do grupo etário

	Grupo Etário				t	p
	Grupo 1 (n=163)		Grupo 2 (n=247)			
	M	DP	M	DP		
F1	1.93	1.20	2.05	1.17	-1.022	.308
F2	3.5	1.42	3.92	1.24	-2.524	.012*
F3	2.55	1.05	2.68	1.10	-1.145	.253
EAE_Total	2.63	1.01	2.82	.95	-1.926	.052

*p<.05

Grupo 1: sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos; **Grupo 2:** sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos;

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

Tal como evidenciam os valores presentes na Quadro 9, apenas se registam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos etários estabelecidos, para a *orientação para o tempo livre*. Os resultados parecem indicar uma maior orientação para o tempo livre para os alunos mais velhos (grupo 2). A magnitude desta diferença revela-se pequena (eta quadrado=.02).

3.4 Alienação Escolar em função do ciclo de escolaridade

Quadro 9. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias da alienação escolar, em função do ciclo de escolaridade

	Ciclo de Escolaridade				t	p
	2º ciclo (n=131)		3º ciclo (n=279)			
	M	DP	M	DP		
F1	1.97	1.23	2.02	1.16	-.452	.651
F2	3.55	1.48	3.89	1.23	-2.272	.024*
F3	2.58	1.08	2.65	1.08	-.630	.529
EAE_total	2.64	1.05	2.79	.93	-1.379	.169

*p<.05

2º ciclo: sujeitos que frequentam os 5º e 6º anos de escolaridade; **3º ciclo:** sujeitos que frequentam os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade;

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

Efetuada uma análise comparativa relativamente ao 2º e 3º ciclos de escolaridade, não se encontram diferenças estatisticamente significativas para as pontuações totais na EAE. Porém, vale a pena atentar no valor da Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

orientação para o tempo livre, que volta a revelar-se significativo, expressando-se em maior número nos adolescentes a frequentar o 3º ciclo. O efeito desta diferença é pequeno ($\eta^2 = .01$).

3.5 Alienação Escolar em função do Nível Socioeconómico (NSE)

Quadro 10. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias da alienação escolar, em função do nível socioeconómico familiar (NSE)

	NSE								F	p
	Baixo (n=226)		Médio (n=115)		Elevado (n=39)		Desempregado (n=30)			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
F1	2.05	1.19	1.97	1.15	1.54	.76	2.36	1.54	3.079	.027*
F2	3.82	1.31	3.70	1.33	3.55	1.12	4.05	1.64	1.002	.392
F3	2.62	1.11	2.52	1.02	2.74	1.12	3.00	1.02	1.695	.168
EAE	2.77	.97	2.67	.98	2.53	.72	3.07	1.21	2.065	.104
Total										

* $p < .05$

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

De modo a observar o impacto do nível socioeconómico (NSE) na alienação escolar, procedeu-se a uma análise da variância entre os grupos. As diferenças encontradas não apresentam significado estatístico, com exceção do *não reconhecimento do valor instrumental da escola* [$F(3, 406) = 3.08$; $p < .05$] (cf. Quadro 10); neste caso as análises *post hoc* revelam que, o valor obtido revela-se estatisticamente significativo, e expressa-se principalmente nos adolescentes cujos cuidadores principais se encontram desempregados e cujas famílias provêm de um nível socioeconómico baixo, em particular quando comparados com o grupo *NSE Elevado*. De acordo com os critérios propostos por Cohen (1988), a magnitude desta diferença é considerada elevada ($\eta^2 = .22$).

4. Análise dos Problemas de Comportamento

4.1 Problemas de Comportamento na amostra total

À semelhança do que aconteceu aquando as análises para a alienação escolar, também estas foram realizadas com recurso a um *t-test* para amostras emparelhadas. De maneira a estabelecer comparações entre as variáveis, utilizaram-se as médias reduzidas à escala de classificação dos itens, para que todas as dimensões estivessem à mesma escala.

Quadro 11. Médias e desvios-padrão dos fatores do SDQ para a amostra total

	n=410			
	M	DP	Mr	DP
C.Internalizante	3.64	2.97	.404	.3303
C.Externalizante	5.09	2.99	.637	.3749
Probl Compor.	8.73	4.63	.514	.2724
C. Pró-Social	8.05	1.80	1.61	.3605

**p<.01

Com o intuito de observar as características desta amostra no que respeita às dificuldades e capacidades, ou seja, considerando os atributos positivos e negativos que o SDQ se propõe a medir, efetuou-se um *t-test* para amostras em pares (cf. Quadro 11).

Estabeleceram-se comparações entre as médias reduzidas à escala de classificação dos itens dos problemas de comportamento de tipo externalizante e de tipo internalizante. Os resultados apontam para uma expressão mais acentuada dos comportamentos de cariz externalizante ($t_{(409)}=-10.568$; $p<.01$). A magnitude desta diferença é, porém, pequena (eta quadrado=.02).

De modo a perceber se as dificuldades se sobrepõem às capacidades, comparou-se o comportamento pró-social com a variável problemas de comportamento, proveniente da união dos comportamentos externalizantes e internalizantes. Os resultados desta análise apontam para uma predominância dos comportamentos pró-sociais relativamente aos problemas de comportamento ($t_{(409)}=-43.852$; $p<.01$), o que sugere que, nesta amostra, os atributos positivos têm um maior expressão que os negativos. O efeito desta diferença é, segundo Cohen (1988), moderado.

4.2 Problemas de Comportamento em função do sexo

Quadro 12. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias do SDQ, em função do sexo

	Sexo				t	p
	Masculino (n=178)		Feminino (n=232)			
	M	DP	M	DP		
F1	7.43	1.84	8.53	1.62	-6.298	.000**
F2	3.24	3.06	3.94	2.87	-2.404	.017*
F3	5.46	3.00	4.82	2.97	2.157	.032*

*p<.05; **p<.01

SDQ: F1=Comportamento Pró-Social; F2=Comportamentos Internalizantes; F3=Comportamentos Externalizantes

Com o objetivo de comparar os valores dos Problemas de Comportamento para o sexo masculino e feminino, usou-se um *t-test* para amostras independentes. Os resultados obtidos (cf. Quadro 12) apontam para

diferenças estatisticamente significativas nos três fatores que compõem o instrumento, em função do sexo.

Os resultados observados indicam uma maior propensão das raparigas para os *comportamentos pró-sociais* quando comparadas com os rapazes; assim como para os *comportamentos internalizantes*. A magnitude destas diferenças é moderada ($\eta^2 = .09$) e baixa ($\eta^2 = .01$), para as comparações relativas aos comportamentos pró-sociais e internalizantes, respetivamente.

Os rapazes, por sua vez, parecem apresentar uma maior disposição para os *comportamentos externalizantes* do que as raparigas. A magnitude da diferença entre grupos é, segundo os mesmos critérios, considerada pequena ($\eta^2 = .01$).

4.3 Problemas de Comportamento em função do grupo etário

A análise dos problemas de comportamento em função do grupo etário (cf. Quadro 13) manteve a organização acima proposta para a análise da alienação escolar; o grupo 1 corresponde a sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos e, o grupo 2, entre os 13 e os 15 anos.

Quadro 13. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias do SDQ, em função do grupo etário

	Grupo Etário				t	p
	Grupo 1 (n=163)		Grupo 2 (n=247)			
	M	DP	M	DP		
F1	8.09	1.71	8.02	1.86	.350	.727
F2	3.67	3.06	3.61	2.92	.211	.833
F3	4.70	3.29	5.36	2.77	-2.119	.035*

* $p < .05$

Grupo 1: sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos; **Grupo 2:** sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos

SDQ: F1=Comportamento Pró-Social; F2=Comportamentos Internalizantes; F3=Comportamentos Externalizantes

Tal como apresenta o Quadro 14, apenas se observaram resultados estatisticamente significativos para os *comportamentos externalizantes*: o grupo 2 (dos 13 aos 15 anos), parece evidenciar uma maior propensão para a manifestação deste tipo de comportamentos. A magnitude desta diferença ostenta um valor baixo ($\eta^2 = .01$).

4.4 Problemas de Comportamento em função do ciclo de escolaridade

Quadro 14. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias do SDQ, em função do ciclo de escolaridade

	Ciclo de Escolaridade				t	p
	2º ciclo (n=131)		3º ciclo (n=279)			
	M	DP	M	DP		
F1	8.05	1.63	8.05	1.88	-.002	.999
F2	3.79	3.13	3.56	2.90	.713	.476
F3	4.82	3.45	5.23	2.76	1.168	.244

p>.05

2º ciclo: sujeitos que frequentam os 5º e 6º anos de escolaridade; **3º ciclo:** sujeitos que frequentam os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade;

SDQ: F1=Comportamento Pró-Social; F2=Comportamentos Internalizantes; F3=Comportamentos Externalizantes

As análises comparativas relativamente aos problemas de comportamento, realizadas em função do ciclo de escolaridade, sugerem que não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (cf. Quadro 14).

4.5 Problemas de Comportamento em função do nível socioeconómico (NSE)

Quadro 15. Médias, desvios-padrão e teste de diferença das médias do SDQ, em função do nível socioeconómico familiar (NSE)

	NSE								F	p
	Baixo (n=226)		Médio (n=115)		Elevado (n=39)		Desempregado (n=30)			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
F1	8.04	1.83	8.21	1.62	7.62	2.26	8.17	1.80	1.100	.349
F2	3.87	3.11	3.37	2.67	3.10	3.135	3.57	2.45	1.197	.311
F3	5.31	2.91	4.87	2.97	3.64	2.73	6.23	3.45	5.276	.001**

**p<.01

SDQ: F1=Comportamento Pró-Social; F2=Comportamentos Internalizantes; F3=Comportamentos Externalizantes

Os resultados obtidos apontam para a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os 4 níveis para o comportamento pró-social e para os comportamentos internalizantes (cf. Quadro 15), excetuando-se apenas os *comportamentos externalizantes*. De facto, uma análise aos testes *post hoc* mostrou que as diferenças estatisticamente significativas ocorrem em particular, para os *comportamentos externalizantes*, entre os seguintes grupos: *NSE Elevado* e *NSE Baixo* e *NSE Elevado* e *Desempregado*; com os valores relativos ao *NSE Baixo* e *Desempregado* a sugerir uma maior manifestação deste tipo de problemas. A magnitude desta diferença revela, segundo Cohen (1988), um valor abaixo de .06, o que se traduz num tamanho de efeito pequeno.

5. Associações entre os Problemas de Comportamento e a Alienação Escolar

5.1 Correlações entre a Alienação Escolar e os Problemas de Comportamento

5.1.1 Correlações com a amostra total

Abaixo encontram-se as correlações indiscriminadas estabelecidas entre os problemas de comportamento e a alienação escolar.

Quadro 16. Matriz de correlações entre os Problemas de Comportamento e a Alienação Escolar para a amostra total

SDQ	EAE			
	F1	F2	F3	Total
F1	-.250**	-.228**	-.297**	-.313**
F2	.065	.060	.090	.086
F3	.364**	.346**	.178**	.375**

** $p < .01$

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

SDQ: F1=Comportamento Pró-Social; F2=Comportamentos Internalizantes; F3=Comportamentos Externalizantes

Os resultados da relação entre os problemas de comportamento (SDQ) e a alienação escolar (EAE) foram obtidos através de uma análise de correlação, interpretando os valores referentes ao coeficiente de correlação de Pearson¹¹.

Atentando a Quadro 16, é possível identificar os *comportamentos externalizantes* como a variável que mais se correlaciona com os fatores indicadores de alienação escolar: os resultados apontam para uma correlação positiva moderada entre estes comportamentos e o *não reconhecimento do valor instrumental da escola* ($r=.36$; $r^2=.13$; $p<.01$), assim como com a *orientação para o tempo livre* ($r=.34$; $r^2=.12$; $p<.01$). Ainda relativamente a estes comportamentos (F3), a relação observada com a variável *ausência de ligação à escola*, evidencia uma correlação positiva baixa ($r=.17$; $r^2=.03$; $p<.01$).

No que diz respeito à relação estabelecida entre a variável *comportamento pró-social* e as restantes dimensões da EAE, os resultados evidenciam correlações negativas, isto é, quando os valores da alienação face à escola sobem, a tendência é para que os comportamentos pró-sociais diminuam. As correlações entre este tipo de comportamentos e o *não reconhecimento do valor instrumental da escola* ($r=.25$; $r^2=.07$; $p<.01$), a

¹¹ A interpretação dos valores obtidos foi realizada com base na proposta de Cohen (1988): valores entre $r=.10$ a $r=.29$ correspondem uma correlação fraca, valores entre $r=.30$ a $r=.49$ dizem respeito a uma correlação moderada e, finalmente, valores entre $r=.50$ e $r=1.0$ são considerados correlações fortes; o mesmo se aplica a correlação de carácter negativo.

A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

orientação para o tempo livre ($r=.22$; $r^2=.05$; $p<.01$) e a ausência de ligação à escola ($r=.29$; $r^2=.08$; $p<.01$) são, no entanto, baixas.

A variável *comportamentos internalizantes*, por sua vez, não apresentou quaisquer correlações estatisticamente significativas com as restantes dimensões da escala de alienação, considerando que todos os valores obtidos se encontram muito próximos de zero (Cohen, 1988).

Por fim, observando os resultados da relação entre o total da EAE e as variáveis respetivas ao SDQ, verificou-se uma correlação positiva moderada com os *comportamentos externalizantes* ($r=.37$; $r^2=.14$; $p<.01$) e uma correlação negativa moderada com o *comportamento pró-social* ($r=.31$; $p<.01$), o que se traduz em 9.61% da variância dos resultados. A relação com a variável relativa aos *comportamentos internalizantes*, por sua vez, revela uma correlação extremamente reduzida ($r=.08$; $r^2=.00$; $p<.08$).

De maneira a observar o impacto das variáveis sociodemográficas nas relações estabelecidas entre os problemas de comportamento e a alienação face à escola, efetuaram-se análises singulares, em função do sexo, grupo etário, ciclo de escolaridade e nível sociodemográfico.

5.1.2 Em função do sexo

Quadro 17. Matriz de correlações entre os Problemas de Comportamento e a Alienação Escolar em função do sexo

		SDQ		EAE		
		F1	F2	F3	Total	
F1	F	-.320**	-.223**	-.334**	-.360*	
	M	-.147*	-.142	-.230**	-.205**	
F2	F	.034	.032	.085	.059	
	M	.123	.148*	.123	.160*	
F3	F	.325**	.316**	.158*	.340**	
	M	.401**	.359**	.187*	.399**	

* $p<.05$; ** $p<.01$

F=Feminino; M=Masculino

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

SDQ: F1=Comportamento Pró-Social; F2=Comportamentos Internalizantes; F3=Comportamentos Externalizantes

Os resultados obtidos relativamente às associações estabelecidas entre os problemas de comportamento e a alienação escolar em função do sexo (cf. Quadro 17), apontam novamente para valores mais altos nas correlações que consideram a variável *comportamentos externalizantes*. Os valores obtidos demonstram a existência de correlações moderadas entre *comportamentos externalizantes* e o *não reconhecimento do valor instrumental da escola* para rapazes ($r=.40$; $r^2=.16$; $p<.01$) e para raparigas ($r=.33$; $r^2=.11$; $p<.01$); a mesma magnitude correlacional foi obtida para esses comportamentos e a *orientação para o tempo livre*, quer para o sexo masculino ($r=.36$; $r^2=.13$; $p<.01$), quer para o feminino ($r=.32$; $r^2=.10$;

A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

Ana Sofia Gomes Pereira (e-mail:sofiapereira@live.com.pt) 2014

$p < .01$). No que respeita ao terceiro fator da EAE – *ausência de ligação à escola* – as correlações para ambos os géneros foram reduzidas, com valores de $r = .19$ ($r^2 = .04$; $p < .05$) e $r = .16$ ($r^2 = .03$; $p < .05$) para rapazes e raparigas respetivamente.

Os *comportamentos internalizantes* possuem correlações com todas as dimensões da EAE abaixo de .10 (Cohen, 1988) para o sexo feminino, pelo que não é aconselhável considera-las na análise de resultados. O mesmo não se verifica para o sexo masculino; apesar de reduzidas, existem correlações positivas estabelecidas entre estes comportamentos e as seguintes variáveis: *não reconhecimento do valor instrumental da escola* ($r = .12$; $r^2 = .01$; $p = .10$), *orientação para o tempo livre* ($r = .15$; $r^2 = .02$; $p = .05$) e *ausência de ligação à escolar* ($r = .12$; $r^2 = .01$; $p = .10$).

Verifica-se uma tendência para ambos os sexos no estabelecimento de correlações negativas entre os *comportamentos pró-sociais* e as variáveis da EAE. Ao contrário do que acontece nos restantes fatores do SDQ, esta variável é a única em que as raparigas apresentam correlações superiores às dos rapazes, sendo duas delas moderadas [*não reconhecimento do valor instrumental da escola* ($r = -.32$; $r^2 = .10$; $p < .01$) e *ausência de ligação à escolar* ($r = -.33$; $r^2 = .11$; $p < .01$)] e uma delas reduzida [*orientação para o tempo livre* ($r = -.22$; $r^2 = .05$; $p < .01$)]. No que respeita ao sexo masculino, as correlações são todas pequenas com valores de $r = -.15$ ($r^2 = .02$; $p = .05$), $r = -.14$ ($r^2 = .02$; $p = .06$) e $r = -.23$ ($r^2 = .05$; $p < .05$) respetivamente para a ordem de fatores supracitada.

Finalmente, os valores totais da EAE revelam-se um reflexo dos resultados supramencionados: a relação com a variável *comportamento pró-social* apresenta uma correlação negativa moderada para as raparigas ($r = .36$; $r^2 = .13$; $p < .01$) e negativa baixa para os rapazes ($r = .21$; $r^2 = .04$; $p = .08$); a relação com a variável *comportamentos internalizantes*, por sua vez, apresenta, para ambos os sexos, uma correlação positiva muito reduzida, $r = .16$ ($r^2 = .03$; $p = .03$) para os rapazes, e $r = .06$ ($r^2 = .00$; $p = .36$) para as raparigas. Por fim, é na relação entre a alienação escolar e os *comportamentos externalizantes* que se observam as correlações mais fortes: ambos os sexos apresentam correlações positivas moderadas: $r = .40$ ($r^2 = .16$; $p < .01$), no caso dos rapazes, e $r = .34$ ($r^2 = .12$; $p < .01$), no caso das raparigas.

5.1.3 Em função do grupo etário

Quadro 18. Matriz de correlações entre os Problemas de Comportamento e a Alienação Escolar em função do grupo etário

		SDQ		EAE		
		F1	F2	F3	Total	
F1	G1	-.240**	-.234**	-.243**	-.288**	
	G2	-.255**	-.266**	-.327**	-.331**	
F2	G1	.173*	.121	.082	.157*	
	G2	-.010	.015	.097	.036	
F3	G1	.385*	.370**	.137*	.380**	
	G2	.344**	.307**	.201**	.360**	

* $p < .05$; ** $p < .01$

Grupo 1: sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos; **Grupo 2:** sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

SDQ: F1=Comportamento Pró-Social; F2=Comportamentos Internalizantes; F3=Comportamentos Externalizantes

Discriminando a amostra em função de dois grupos etários (cf. Quadro 18), a variável *comportamentos externalizantes* apresenta uma correlação positiva moderada com o *não reconhecimento do valor instrumental da escola*, tanto para o grupo 1 ($r = .39$; $r^2 = .15$; $p < .05$) como para o grupo 2 ($r = .34$; $r^2 = .12$; $p < .01$); esta mesma correlação positiva moderada também se verifica na relação com a variável *orientação para o tempo livre*, repetindo-se um valor mais elevado para o grupo 1 ($r = .37$; $r^2 = .14$; $p < .01$) do que para o grupo 2 ($r = .30$; $r^2 = .09$; $p < .01$). A associação entre este tipo de comportamentos e a variável ausência de ligação à escola apresenta, para ambos os grupos uma correlação positiva reduzida: $r = .14$ ($r^2 = .02$; $p < .05$) para o grupo 1 e $r = .20$ ($r^2 = .04$; $p < .01$).

Relativamente à relação da variável *comportamentos internalizantes* e os fatores da EAE, os resultados apontam para correlações muito reduzidas para ambos os grupos etários. Não se observam relações estatisticamente significativas, com exceção da associação entre este tipo de comportamentos e o *não reconhecimento do valor instrumental da escola* que, no grupo 1, apresenta uma correlação positiva baixa ($r = .17$; $r^2 = .03$; $p < .05$). Todas as outras correlações estabelecidas com a variável *comportamentos internalizantes* apresentam coeficientes de correlação de Pearson abaixo de .1, e não se encontram correlações estatisticamente significativas.

A variável *comportamento pró-social* apresenta novamente correlações negativas na associação com os fatores da EAE. Para o grupo 1 verificam-se correlações negativas moderadas na relação com as variáveis *não reconhecimento do valor instrumental da escola* ($r = -.24$; $r^2 = .06$; $p < .01$), *orientação para o tempo livre* ($r = -.23$; $r^2 = .05$; $p < .01$), e *ausência de ligação à escola* ($r = -.24$; $r^2 = .06$; $p < .01$). Quanto ao grupo 2, apenas se observa uma correlação negativa moderada aquando a associação com a

variável *ausência de ligação à escola* ($r=-.33$; $r^2=.11$; $p<.01$); os resultados das restantes duas relações traduzem-se em correlações baixas: $r=.26$; ($r^2=.07$; $p<.01$) para o F1 da EAE e $r=.27$ ($r^2=.07$; $p<.01$), para o F2.

Observando agora os valores das correlações das variáveis do SDQ com o total da EAE, os resultados das relações estabelecidas com os *comportamentos externalizantes* apontam para correlações positivas moderadas, tanto para o grupo 1 ($r=.38$; $r^2=.14$; $p<.01$), como para o grupo 2 ($r=.36$; $r^2=.13$; $p<.01$); no que respeita à relação com os comportamentos internalizantes, ambos os grupos apresentam correlações positivas muito reduzidas, com um coeficiente de correlação de Pearson $r=.16$ ($r^2=.03$; $p<.05$) e $r=.04$ ($r^2=.00$; $p=.57$), para o grupo 1 e 2 respetivamente. Por fim, os resultados da relação do total da escala da alienação com a variável *comportamento pró-social* apontam para uma correlação negativa baixa, no grupo 1 ($r=-.29$; $r^2=.08$; $p<.01$), e para uma correlação negativa moderada para o grupo 2 ($r=-.33$; $r^2=.11$; $p<.01$).

5.1.4 Em função do ciclo de escolaridade

Quadro 19. Matriz de correlações entre os Problemas de Comportamento e a Alienação Escolar em função do ciclo de escolaridade

		SDQ		EAE		
		F1	F2	F3	Total	
F1	2º	-.189*	-.256**	-.279**	-.285**	
	3º	-.278**	-.221**	-.305**	-.331**	
F2	2º	.155	.132	.211*	.195*	
	3º	.018	.023	.032	.029	
F3	2º	.391**	.301**	.152*	.356**	
	3º	.348**	.370**	.192**	.384**	

* $p<.05$; ** $p<.01$

2º ciclo: sujeitos que frequentam os 5º e 6º anos de escolaridade; **3º ciclo:** sujeitos que frequentam os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade;

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

SDQ: F1=Comportamento Pró-Social; F2=Comportamentos Internalizantes; F3=Comportamentos Externalizantes

Os resultados das associações estabelecidas entre os problemas de comportamento (SDQ) e a alienação escolar (EAE), em função do ciclo de escolaridade (cf. Quadro 19), apontam para correlação estatisticamente significativas entre a variável *comportamentos externalizantes* e as variáveis da EAE. Assim, entre estes comportamentos e o *não reconhecimento do valor instrumental da escola* verificam-se correlações positivas moderadas para o 2º ($r=.39$; $r^2=.15$; $p<.01$) e 3º ciclo ($r=.35$; $r^2=.12$; $p<.01$). A semelhança disto, a relação entre os *comportamentos externalizantes* e a *orientação para o tempo livre* apresenta, igualmente, uma correlação positiva moderada para ambos os ciclos de escolaridade: $r=.30$; $r^2=.09$; $p<.01$) para o 2º ciclo, e ($r=.37$; $r^2=.14$; $p<.01$), para o 3º. A correlação entre estes comportamentos e a *ausência de ligação à escola* é baixa para os

A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

Ana Sofia Gomes Pereira (e-mail:sofiapereira@live.com.pt) 2014

dois grupos: $r=.15$ ($r^2=.02$; $p<.05$) para o 2º ciclo, e $r=.35$ ($r^2=.12$; $p<.01$) para o 3º.

Os resultados obtidos relativamente às associações entre os *comportamentos internalizantes* e os fatores da EAE foram reveladores de correlações positivas extremamente reduzidas, especialmente para o 3º ciclo, cujos coeficientes de correlações de Pearson não ultrapassam o $r=.1$. Quanto ao 2º ciclo sobressai-se o resultado da correlação positiva baixa entre os comportamentos internalizantes e a ausência de ligação à escola ($r=.21$; $r^2=.01$; $p<.05$).

Relativamente às associações entre a variável *comportamento pró-social* e as variáveis referentes à escala da alienação, os resultados apontam, para o 2º ciclo, para correlações negativas baixas tanto para a variável *não reconhecimento do valor instrumental da escola* ($r=-.19$; $r^2=.04$; $p<.05$), como para a *orientação para o tempo livre* ($r=-.26$; $r^2=.07$; $p<.01$), e para a *ausência de ligação à escola* ($r=-.28$; $r^2=.08$; $p<.01$). Os resultados obtidos para ao 3º ciclo são consideravelmente idênticos aos supracitados, com exceção da correlação negativa moderada ($r=-.31$; $r^2=.10$; $p<.01$) entre o *comportamento pró-social* e a *ausência de ligação à escola*.

Analisando as correlações resultantes entre as variáveis do SDQ e o tal da EAE verificam-se correlações positivas moderadas para a variável *comportamento externalizantes*, tanto para o 2º ciclo ($r=.36$; $r^2=.13$; $p<.01$) como para o 3º ($r=.38$; $r^2=.14$; $p<.01$). Para a variável *comportamentos internalizantes*, vale a pena atentar na correlação positiva baixa ($r=.20$; $r^2=.04$; $p<.05$) observada para o 2º ciclo de escolaridade; contudo, o resultado obtido para o 3º ciclo é extremamente reduzido ($r=.03$; $r^2=.00$; $p=.63$). Por fim, atentando aos resultados relativos à variável *comportamento pró-social*, ambos os ciclos apresentam correlações negativas, contudo a correlação observada para o 2º ciclo apresenta uma caracter moderado ($r=-.33$; $r^2=.11$; $p<.01$), enquanto que a do 3º ciclo, é baixa ($r=.29$; $r^2=.08$; $p<.01$).

5.1.5 Em função do nível socioeconómico (NSE)

Quadro 20. Matriz de correlações entre os Problemas de Comportamento e a Alienação Escolar em função do nível socioeconómico (NSE)

SDQ		EAE			
		F1	F2	F3	Total
F1	NSE Baixo	-.254**	-.214**	-.303**	-.315**
	NSE Médio	-.231*	-.235*	-.295**	-.298**
	NSE Elevado	-.254	-.190	-.357*	-.363*
	Desempregado	-.497**	-.452*	-.143	-.469**
F2	NSE Baixo	.100	.075	.116	.119
	NSE Médio	.022	.061	.004	.037
	NSE Elevado	.231	.058	.213	.222

A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

Ana Sofia Gomes Pereira (e-mail:sofiapereira@live.com.pt) 2014

	Desempregado	-.295	-.128	-.029	-.205
F3	NSE Baixo	.385**	.396**	.217**	.422**
	NSE Médio	.281**	.271**	.087	.269**
	NSE Elevado	.268	.023	.102	.168
	Desempregado	.368*	.437*	.269	.433*

* $p < .05$; ** $p < .01$

EAE: F1=Não Reconhecimento do Valor Instrumental da Escola; F2=Orientação para o Tempo Livre; F3=Ausência de Ligação à Escola

SDQ: F1=Comportamento Pró-Social; F2=Comportamentos Internalizantes; F3=Comportamentos Externalizantes

As associações estabelecidas entre os problemas de comportamento e a alienação escolar em função do nível socioeconómico da amostra (cf. Quadro 20), apontam para correlações negativas baixas a moderadas para a relação entre a variável *comportamento pró-social* e os fatores da alienação escolar. Sobressaem-se os valores obtidos para os adolescentes cujos cuidadores principais se encontram desempregados: as relações entre este tipo de comportamento e o *não reconhecimento do valor instrumental da escola* ($r = -.49$; $r^2 = .24$; $p < .01$), assim como com a *orientação para o tempo livre* ($r = .45$; $r^2 = -.20$; $p < .01$), revelaram correlações negativas moderadas. Quanto aos resultados, para a situação de cuidadores desempregados, da relação entre este tipo de comportamento com o total da EAE, revelam uma correlação negativa moderada ($r = .47$; $p < .01$), o que explica 22% da variância dos resultados. Relativamente às restantes relações estabelecidas, entre o *comportamento pró-social* e o total da EAE, os resultados apontam para uma correlação negativa moderada para o nível socioeconómico baixo ($r = -.32$; $r^2 = .10$; $p < .01$), uma correlação negativa média para o NSE médio ($r = .29$; $r^2 = .08$; $p < .01$), e novamente uma correlação negativa moderada para o NSE elevado ($r = .36$; $r^2 = .13$; $p < .01$)

A variável *comportamentos externalizantes* e o total da escala de alienação escolar, apresentam, para os adolescentes provenientes de um meio socioeconómico baixo ($r = .42$; $p < .01$) e cujos cuidadores se encontram desempregados ($r = .43$; $p < .05$), correlações positivas moderadas, que representam 18,5% da variância dos resultados, respetivamente. O NSE médio e elevado, por sua vez, apontam para uma correlação positiva moderada ($r = .27$; $r^2 = .07$; $p < .01$), no o caso do primeiro, e para uma correlação positiva fraca, no caso do segundo ($r = .17$; $r^2 = .03$; $p = .31$).

Finalmente, nas associações em função do nível socioeconómico relativas à variável *comportamentos internalizantes* e às da EAE, apenas se observaram correlações positivas baixas para o NSE baixo ($r = .12$; $r^2 = .01$; $p = .07$), médio ($r = .04$; $r^2 = .00$; $p = .7$), e elevado ($r = .22$; $r^2 = .05$; $p = .17$), e uma correlação negativa baixa para a situação de *desempregado* ($r = .21$; $r^2 = .04$; $p = .2$)

5.2 Efeito Preditor da Alienação Escolar sobre os Problemas de Comportamento externalizantes

Após a confirmação de que o tamanho da amostra correspondia ao requerido para o procedimento estatístico pretendido (Tabachnick & Fidell, 2007), efetuou-se uma regressão linear múltipla de modo a observar a capacidade preditiva da variável alienação escolar sobre a variável problemas de comportamento-

Tal como apontam os resultados (cf. Quadro 21), o modelo composto pelas variáveis *não reconhecimento do valor instrumental da escola* (F1), *orientação para o tempo livre* (F2), e *ausência de ligação à escola* (F3), obteve um valor significativo, explicando 16,1% ($R^2=.161$; $F(3, 406)=25.911$; $p<.01$) da variância dos problemas de comportamento externalizantes.

Os resultados observados (cf. Quadro 22) indicam ainda que variável que mais parece contribuir para esta variância é o *não reconhecimento do valor instrumental da escola* ($\beta=.254$; $p<.01$), seguindo-se da *orientação para o tempo livre* ($\beta=.211$; $p<.01$); em ambos os casos os valores observados qualificam estas variáveis enquanto preditores positivos. Por outro lado, a variável *ausência de ligação à escola* parece não contribuir significativamente para a variância da variável dependente ($\beta=-.026$; *ns*).

Quadro 21. Sumário do modelo de regressão linear múltipla

	r	r ²	F	p
Modelo Global	.401	.161	25.911	.000

Quadro 22. Coeficientes de regressão linear múltipla

EAE	β	t	p
F1	.254	4.422	.000
F2	.211	3.651	.000
F3	-.026	-.406	.62

V - Discussão

Análise de Componentes Principais (EAE e SDQ)

A estrutura fatorial da Escala da Alienação Escolar (EAE) e do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por) foi explorada através de uma Análise de Componentes Principais (ACP), considerando o tamanho da amostra que cumpria o pressuposto previsto por Nunally (1978) - rácio de 10 sujeitos para cada item.

No que respeita à Escala de Alienação Escolar (EAE), a solução fatorial observada revelou-se idêntica à prevista originalmente, contrariando o que tinha sido observado aquando a sua adaptação para Portugal, onde se tinha apurado uma organização unidimensional. A solução fatorial realizada no âmbito desta investigação revelou uma estrutura tridimensional, oferecendo, assim, uma alternativa mais congruente com a proposta no A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

estudo original. Desta forma, foi possível proceder a uma análise mais fina e rigorosa do fenómeno que se pretende estudar. Contudo, é necessário voltar a realçar o valor de alfa de Cronbach ($\alpha=.50$) obtido para a dimensão *ausência de ligação à escola*, que sugere um nível de consistência interna inaceitável (Nunnally, 1978). Tal como já foi dito, este fator deveria, em rigor, ser eliminado das posteriores análises, contudo foi conservado de maneira a manter uma estrutura semelhante à original. Da mesma forma, deixa-se em aberto, para investigações futuras, a análise deste valor numa amostra com características sociodemográficas diferentes da recolhida para a presente investigação.

Relativamente ao Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por), por não terem sido observados níveis de consistência interna aceitáveis (Nunnally, 1978), para a proposta original de cinco fatores (Goodman, 1997; Goodman, Meltzer & Bailey, 1998), surgiu a necessidade de se obter uma organização fatorial alternativa com valores de alfa de Cronbach mais elevados. Assim, a solução fatorial encontrada remete para uma organização tridimensional, recomendada para populações de baixo risco e utilizada anteriormente noutras investigações (Dickey & Blumberg, 2004; Van Leeuwen, Meerschaert, Bosmans, De Medts, & Braet, 2006; Goodman, Lamping, & Ploubidis, 2010). Esta solução oferece níveis de fiabilidade mais elevados, oferecendo, desta forma, uma alternativa empírica mais robusta e vigorosa, passível de ser replicada em futuras investigações no nosso país.

Discussão dos dados em função das variáveis sociodemográficas para a alienação escolar

Analisando os resultados obtidos relativamente à manifestação da alienação escolar em função do sexo, os valores observados apontam para diferenças estatisticamente significativas, sugerindo que os rapazes tendem a alienar-se mais em relação à escola do que as raparigas. Os rapazes revelaram *scores* mais elevados principalmente para o valor total da EAE e para a variável *orientação para o tempo livre*. Apesar de alguns estudos sugerirem que a alienação se manifesta de forma semelhante em ambos os sexos (Rovai & Wighting, 2005; Rice, Kang, Weaver, & Howell, 2008), outros já teriam encontrado evidências de que os rapazes estariam mais propensos ao problema (Hascher & Hagenaeur, 2010). De facto, parece haver uma maior tendência por parte destes, para desenvolverem problemas em meio escolar (Hascher & Hagenaeur, 2010; Schulz & Ruber, 2011), em particular problemas de aprendizagem (Morgan, 2009). A par disto, já diversas investigações alertaram para uma maior disposição de alunos com fraco aproveitamento (Legault, Pelletier, & Green-Demers, 2006; Hascher & Hagenaeur, 2010) e/ou um pobre autoconceito escolar (Goodwin, 2000) para sentimentos de alienação face à escola. Assim, considera-se a H1 validada: os rapazes são mais alienados em relação à escola do que as raparigas.

No que concerne às análises realizadas em função do grupo etário e do ciclo de escolaridade, os resultados observados foram bastante semelhantes.

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à *orientação para o tempo livre*, para os sujeitos com as idades mais elevadas (13-15 anos) comparativamente ao grupo entre os 10 e 12 anos. O mesmo acontece na comparação entre o 3º ciclo de escolaridade e o 2º ciclo de escolaridade, com os sujeitos mais avançados na escolaridade a obterem pontuações mais elevadas. Esta semelhança entre grupos não se revela inesperada, pois tanto o grupo etário 13-15 anos como o grupo referente ao 3º ciclo de escolaridade devem, na sua maioria, ser constituídos pelos mesmos sujeitos. O facto da variável *orientação para o tempo livre* se sobressair relativamente às restantes pode, em parte, dever-se a uma quebra de motivação face à escola que muitos autores defendem ser próprio da adolescência (e.g.: Eccles et al., 1993; Jacobs et al., 2002). Desta forma, considera-se a H2 comprovada: os níveis de alienação escolar aumentam com a idade dos sujeitos.

Relativamente às análises realizadas em função do nível socioeconómico, os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas ao nível do *não reconhecimento do valor instrumental da escola*, especialmente em alunos oriundos de meios socioeconómicos baixos e cujos cuidadores principais se encontram desempregados. Estes alunos, talvez por descenderem de meios onde a formação académica é menos valorizada e que podem incentivar um comportamento passivo relativamente ao processo de aprendizagem, estão mais propensos a expressar atitudes indesejadas em relação à escola (Wehlage & Rutter, 1985; Demanet & Van Houtte, 2011). Do mesmo modo, adolescentes com cuidadores principais em situação de desemprego poderão, de alguma forma, estar mais sujeitos a um ambiente adverso, caracterizado por uma maior carência económica e consequente *stress* familiar. Assim, considerando que a escola tem o poder de funcionar como um refúgio perante situações familiares mais hostis (Schulz, 2006), este resultado poderá ilustrar uma postura algo desatenta e até leviana por parte da instituição escolar, que, ao invés de funcionar enquanto agente protetor, está, possivelmente, a potenciar a bagagem de sentimentos negativos que o adolescente traz de casa. Desta forma, é possível corroborar H3: os adolescentes de meios mais desfavorecidos são mais alienados face à escola.

Por fim, os valores observados relativamente à expressão da alienação escolar na amostra total, apontam para resultados estatisticamente significativos para as comparações estabelecidas entre os fatores da escala. Contudo, salientam-se os *scores* mais elevados, obtidos ao nível da *orientação para o tempo livre*, comparativamente com os restantes fatores. Por um lado, entende-se este dado como uma possível expressão da supracitada quebra de motivação observada na adolescência (e.g.: Eccles et al., 1993; Jacobs et al., 2002). Por outro lado, atendendo igualmente aos valores obtidos para a variável *ausência de ligação à escola*, considera-se que escola poderá ter também um papel ativo neste desinteresse, com os resultados observados a constituírem-se como uma possível resposta a um sistema educativo rígido (Shoho, 1996). Esta “escola” enquanto agente negativo, não investe na qualidade das relações e dos recursos humanos

(Newmann, 1981), e/ou possui um programa curricular fraco, desajustado e/ou monótono (Mann, 2001). Uma explicação aos resultados obtidos reside então num possível paralelismo entre fatores pessoais e psicológicos do aluno (McInerney, 2009), e fatores curriculares, institucionais e socioculturais (Newmann, 1981; Huffman, 2001; Mann, 2001; Taylor, 2001; Redden, 2002).

Discussão dos dados em função das variáveis sociodemográficas para os problemas de comportamento

No que concerne à manifestação dos problemas de comportamento em função do sexo, os resultados observados mostraram-se concordantes com o relatado entre a comunidade científica (Leadbeater, Kuperminc & Blatt, 1999): parece haver uma maior propensão para a manifestação de problemas do tipo internalizantes, entre o sexo feminino, assim como uma maior tendência, entre os rapazes, para evidenciar problemas de carácter externalizantes. Segundo Leadbeater et al. (1999), o desenvolvimento dos problemas comportamentais e emocionais, durante a infância e adolescência, parece ser moderado pela variável sexo, e os rácios são altamente discriminativos. Os problemas de comportamento nas raparigas não possuem um carácter tão agressivo e de oposição (Kendall, 2000); são, geralmente, mais relacionados com a existência de sintomatologia depressiva e ansiedade (Lewinsohn, Hops, Roberts, Seeley, & Andrews, 1993). Nos rapazes, por outro lado, observa-se uma clara propensão para o diagnóstico de perturbação do comportamento e de oposição (Loeber & Keenan, 1994). Adotando a perspectiva de que os problemas de comportamento se incluem numa esfera externalizante (Kazdin, 1987), e que estes possuem uma maior prevalência sobre os internalizantes (Anselmi et al., 2004; Moura, Marinho-Casanova, Meurer, & Campana, 2008), considera-se H4 corroborada: os rapazes apresentam mais problemas de comportamento do que as raparigas.

Os resultados observados revelaram ainda valores superiores de comportamento pró-social entre o sexo feminino. Este dado não originou particular surpresa entre os investigadores, se considerarmos a diversidade de investigações que sugerem um maior grau de empatia por parte das raparigas (e.g.: Eisenberg et al., 1987; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley, & Shea, 1991; Broidy, Cauffman, Espelage, Mazerolle, & Piquero, 2003), que, por sua vez, fomentará esta postura pró-social (Lam, Solmeyer, & McHale, 2012).

Relativamente à manifestação dos problemas de comportamento em função do grupo etário, os resultados sugeriram uma maior propensão do grupo 13-15 anos para os problemas de cariz externalizante, quando comparados com o grupo de sujeitos mais jovens (10-12 anos). Este dado poderá dever-se à sequência desenvolvimental intrínseca aos problemas de comportamento, especialmente naqueles cujo carácter antissocial sobressai: este tipo de comportamento inicia-se, normalmente, durante a infância sob a forma de comportamentos socialmente pouco relevantes e atinge o seu pico na adolescência (Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1990). Desta forma, é

possível confirmar H5: os níveis de problemas de comportamento aumentam com a idade dos sujeitos. Concomitante a esta perspectiva, seria de esperar que os resultados sugerissem igualmente níveis mais elevados de problemas externalizantes no 3º ciclo de escolaridade, que corresponde, em termos curriculares, às idades do grupo 13-15 anos; contudo, tal não se verificou. Os resultados observados revelaram uma inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre o 2º e o 3º ciclo, o que poderá em parte, dever-se às retenções escolares.

A análise dos problemas de comportamento em função do nível socioeconómico apenas revelou resultados estatisticamente significativos para a variável *comportamentos externalizantes*, com os sujeitos de nível socioeconómico baixo e cujos cuidadores principais se encontram em situação de desemprego a apresentar *scores* mais altos. Para este ponto, a premissa seria que os adolescentes oriundos de meios mais desfavorecidos apresentam mais problemas de comportamento (H6), devido ao cariz exacerbante do meio relativamente à manifestação de problemas comportamentais (Anselmi et al., 2004). Tal como indicam Ferreira e Marturano (2002), um ambiente adverso pode impulsionar comportamentos externalizantes com carácter antissocial. Os dados permitem assim, corroborar a hipótese supracitada.

Finalmente, os dados obtidos relativamente às comparações estabelecidas em função da amostra total vão ao encontro dos observados nas análises respeitantes às variáveis sociodemográficas: os comportamentos de cariz externalizante sobrepõem-se ao de tipo internalizante, o que ilustra a perspectiva de alguns autores que defendem a prevalência dos primeiros sobre os segundos (Anselmi et al., 2004; Moura, Marinho-Casanova, Meurer, & Campana, 2008). Importa, contudo, realçar a predominância dos atributos positivos desta amostra, ilustrados pelos elevados valores observados para a variável relativa ao *comportamento pró-social*, quando comparados com os atributos negativos, que assumem, neste caso, a forma de problemas de comportamento. O facto destes sujeitos apresentarem uma maior conduta social positiva, em detrimento de uma conduta problemática, poderá ser entendida pela fase desenvolvimental em que se encontram, caracterizada pelas inúmeras alterações que se verificam ao nível das regiões cerebrais, envolvidas nos processos sociocognitivos (Decety, 2010). Estas alterações têm o poder de estimular o pensamento abstrato do adolescente, permitindo-lhe assumir, em termos emocionais, a perspectiva social do outro (Sprinthall & Collins, 2008). Um estudo levado a cabo por Ferreira e Marturano (2002), entre a associação estabelecida pelos problemas de comportamento e os contextos de risco, apontou as crianças com mais problemas de comportamento como sendo aquelas com menos recursos, nomeadamente ao nível das relações interpessoais. Assim, o resultado obtido no âmbito da presente investigação poderá sugerir que por terem uma conduta social positiva mais vigorosa, os sujeitos desta amostra estarão dotados de fatores protetores que reduzem o efeito do risco para os problemas de comportamento.

Discussão dos dados em função das associações estabelecidas entre a alienação escolar e os problemas de comportamento

As associações realizadas entre os problemas de comportamento e a alienação escolar apresentaram maioritariamente correlações positivas moderadas, o que sugere que, de facto, existe uma associação entre as duas problemáticas. Deste modo, considera-se H7 (a alienação escolar correlaciona-se positivamente com os problemas de comportamento) corroborada.

Tal como já seria de esperar, observando as análises realizadas em função das variáveis sociodemográficas, os comportamentos externalizantes parecem ser aqueles que mais se correlacionam com as dimensões da alienação escolar. Este dado parece ir ao encontro da conceptualização de autores como Stinchcombe (1964) e Brown et al. (2003) que estabelecem uma relação de causa-efeito entre a alienação face à escola e a manifestação de comportamento de cariz desviante, agressivo ou rebelde. Ao que parece, a alienação assume efetivamente diversas expressões ao nível do comportamento (Alves-Pinto & Formosinho, 1985). Da mesma forma que esta parece assumir formas do tipo desviante, seria de esperar que tivesse um semelhante impacto nas características da personalidade destes alunos, tendo em conta a forte componente emocional associada ao constructo. Contudo, as associações estabelecidas entre a alienação e os comportamentos de cariz internalizante não se revelaram estatisticamente significativas. É neste ponto que reside a maior surpresa dos resultados.

Os resultados referentes à relação entre o comportamento pró-social e a alienação escolar, tal como expectável, evidenciaram correlações negativas, sugerindo que quanto maior é a conduta social positiva entre os alunos, menor é a tendência a desenvolver sentimentos de alienação. Este resultado revela-se um bom prognóstico tendo em conta a capacidade que o ambiente escolar tem para influenciar os valores e as crenças dos seus alunos, assim como promover sentimentos de pertença e cooperação (Barr & D'Alessandro, 2010). Uma perceção positiva da cultura escolar pode, por sua vez, funcionar como fator protetor relativamente a problemas emocionais e comportamentais (Baker, 1998).

Observando as associações estabelecidas entre as duas variáveis em estudo em função do sexo, os resultados revelaram correlações estatisticamente significativas entre os comportamentos de cariz externalizantes e a alienação escolar, moderadas para ambos os sexos. Apesar disto, os *scores* mostraram-se mais elevados para o sexo masculino, comparativamente ao sexo feminino, o que, tendo em conta os resultados observados anteriormente, não se revela inesperado. Já previamente se tinha verificado que parece haver uma maior tendência, entre o sexo masculino, para desenvolver problemas no contexto escolar (Hascher & Hagenauer, 2010; Schulz & Ruber, 2011) e que estes apresentam rácios mais elevados de comportamento do tipo externalizante (Leadbeater, Kuperminc, & Blatt, 1999). Observaram-se também correlações significativas entre o comportamento pró-social e a alienação, de carácter negativo. A força desta

associação mostrou ser mais forte entre as raparigas (correlação negativa moderada) e mais fraca nos rapazes (correlação negativa fraca); o que, tendo em conta os dados empíricos em como as raparigas são mais empáticas que os rapazes (Eisenberg et al., 1987; Eisenberg et al., 1991; Broidy et al., 2003), e a empatia é tida como um dos principais ingredientes para uma postura altruísta (Hoffman, 1975; 1981), não se revela surpreendente.

À semelhança do que aconteceu anteriormente e de modo a observar a associação entre os problemas de comportamento e a alienação escolar, as análises realizadas apresentaram resultados muito similares para os grupos etários definidos e os ciclos de escolaridade. Assim, o comportamento pró-social e a alienação escolar revelaram novamente uma relação negativa entre ambos, tanto para os grupos etários como para os ciclos escolares. Os sujeitos mais velhos (13-15 anos) e os que se encontravam a frequentar o 3º ciclo, apresentam correlações negativas moderadas para esta associação. Para os sujeitos com menor idade (10-12 anos e 2º ciclo de escolaridade), os resultados sugeriram correlações negativas fracas. Esta discrepância observada nas associações estabelecidas poderá dever-se ao facto de os sujeitos com menor idade, por estarem numa fase inicial da adolescência, não terem concluído o processo transaccional que estimula o pensamento abstrato e que permite que estes considerem múltiplas perspetivas, nomeadamente, a do outro. Segundo Moore (1990), o comportamento pró-social é influenciado pelo desenvolvimento das capacidades de assumir diferentes perspetivas. Com o desenvolvimento do sujeito, regista-se uma capacidade crescente de adotar o ponto de vista de outrem, que poderá ainda não estar totalmente desenvolvido nos indivíduos com menor idade.

As associações estabelecidas entre os fatores da alienação e o comportamento externalizante foram, mais uma vez, significativas. Observaram-se correlações positivas moderadas tanto para a relação em função do grupo etário, como em função do ciclo de escolaridade. Os resultados entre os alunos com menor e maior idade, tal como para o 2º e 3º ciclo, foram bastante semelhante, mas não ilustraram a diferença desenvolvimental, em termos comportamentais, observada *a priori*.

Passando para a discussão dos dados obtidos para as relações entre os problemas de comportamento e a alienação escolar em função do nível socioeconómico, os resultados voltam novamente a sugerir correlações significativas moderadas para os comportamentos de tipo externalizante e para a conduta pró-social. A relação entre o comportamento pró-social e a alienação revela-se, tal como previsto, negativa, e parece ganhar mais força em sujeitos cujos cuidadores principais se encontram desempregados, e em sujeitos oriundos de meios socioeconómicos baixo e alto. No entanto, a relação estabelecida para o nível socioeconómico médio, revelou-se fraca. Esta diferença poderia suscitar alguma estranheza. Contudo, atendendo aos *scores* obtidos para os quatro níveis socioeconómicos, denota-se que os valores são muito próximos e que a desigualdade na força das correlações tratar-se-á apenas, de uma possível influência do critério estatístico utilizado para a interpretação das mesmas.

Relativamente às restantes relações significativas em função do nível

socioeconómico, os resultados, à semelhança do que se tem verificado, sugerem correlações positivas moderadas entre a alienação escolar e os problemas de comportamento para o nível socioeconómico baixo e para os adolescentes cujos pais estavam em situação de desemprego. Estes resultados seguem a mesma linha empírica do observado anteriormente pelo que já seriam expectados.

Retomando agora os resultados alcançados no que respeita aos problemas internalizantes, que por sugerirem a não existência de uma correlação significativa entre este tipo de problemas e a alienação se revelaram algo inesperados. Atendendo ao cariz comportamental e emocional subjacente ao constructo de alienação, seria expectável que as análises realizadas em função deste conceito traduzissem expressões tanto ao nível dos comportamentos externalizantes como internalizantes. Contudo, os resultados observados não apontam neste sentido. Este resultado poderá constituir-se como uma extensão daquele observado anteriormente, aquando a análise dos problemas de comportamento para a amostra total, onde se observou uma maior propensão, entre os sujeitos da amostra, para a expressão de problemas de comportamento de cariz externalizante em detrimento dos de cariz internalizante. Dado que os primeiros apresentam uma sintomatologia mais estável a nível temporal e um prognóstico mais negativo (Ferreiro & Marturano, 2002), e os segundos caracterizam-se por comportamentos onde não se verifica uma confrontação tão direta (Kendall, 2000), estes resultados poderão ser expressivos da perspetiva partilhada por diversos autores (e.g.: Anselmi et al., 2004; Moura, Marinho-Casanova, Meurer, & Campana, 2008), que prevê uma prevalência dos comportamentos do tipo externalizante sobre os de cariz internalizante. Porém, esta poderá ser uma questão a desenvolver em futuras investigações.

Por fim, resta analisar os resultados realizados em função do modelo proposto para esta investigação, onde a alienação escolar é tida como um preditor dos problemas de comportamento. O resultado do estudo corroborou o que as análises anteriores faziam prever: efetivamente parece existir uma relação de causalidade entre as dimensões da alienação e os problemas de comportamento, validando, assim, H8: a alienação escolar é preditora dos problemas de comportamento. Tal como diversos autores têm sugerido (e.g.: Stinchombe, 1964; Alves-Pinto & Formosinho, 1985; Brown, et. al., 2003), a alienação escolar assume expressões comportamentais, nomeadamente de cariz externalizante. Os resultados observados ao longo das análises do presente estudo devem alertar para a importância de se rever determinadas dinâmicas escolares.

Partindo da premissa que efetivamente existem determinadas características pessoais e psicológicas do sujeito (McInerney, 2009) que o tornam mais passível a sentimentos de alienação face ao contexto escolar, é fundamental munir as escolas de meios mais eficazes que minimizem a expressão destas características. As características do contexto educacional podem ter um papel relevante na prevenção e redução deste fenómeno (Martin, 2008; Rovai & Wighting, 2005), e a escola deve ser, para o adolescente, um possível refúgio de experiências hostis que este possa viver

fora dos seus limites (Schulz, 2006). É necessário que o adolescente reveja na sua instituição escolar, um lugar de excelência para a criação de laços com os pares e os professores (Jongenelen, Carvalho, Mendes, & Soares, 2009), atendendo a importância que este contexto assume na socialização dos jovens que acolhe (Eccles & Roeser, 2011).

Ao adolescente sinalizado com problemas de comportamento, talvez não seja tão imperativo uma intervenção de carácter punitivo. Poderá ser importante e, talvez mais vantajoso, averiguar se este tipo de conduta não advém de uma complicada relação com os professores, ou de constantes rejeições por parte dos pares. Estas experiências sociais negativas que o adolescente viveu em contexto escolar poderão ser responsáveis, ou pelo menos poderão exacerbar, as dificuldades comportamentais de ajustamento que o adolescente apresenta (Webster-Stratton, 1997).

VI - Conclusões

Apesar da enorme complexidade concetual inerente ao conceito de alienação, parece haver algum consenso no que respeita a considerá-lo como uma condição de estar afastado ou desconectado de si mesmo, dos outros, e/ou da sociedade (Levinson, 2004). O contexto escolar é apontado como palco de excelência para a expressão do constructo (Galbo, 1980; Calabrese & Seldin 1987; Shoho, 1996; Schulz, 2011), e os adolescentes são tidos como um público particularmente suscetível (Galbo, 1980, Hascher & Hagenauer, 2010).

Entre as principais variáveis preditoras do problema parece existir uma interação multidimensional entre fatores individuais e socioculturais (Alves-Pinto & Formosinho, 1985), existindo influências quer das características pessoais e psicológicas do aluno (McInerney, 2009), quer dos fatores curriculares e organizacionais da instituição (Newmann, 1981; Huffman, 2001; Mann, 2001; Taylor, 2001; Redden, 2002).

Desta forma, a presente investigação procurou conhecer melhor a dimensão do fenómeno e aumentar a bagagem empírica referente à alienação escolar em Portugal, partindo da premissa que esta assumiria expressões a nível comportamental. Neste sentido, elegeu-se uma amostra de adolescentes portugueses a frequentar o 2º e 3º ciclo de escolaridade.

Os resultados sugerem uma efetiva associação entre a alienação face à escola e os problemas de comportamento, nomeadamente de cariz externalizante. As variáveis sociodemográficas que mais parecem propiciar o problema são o sexo, a idade e o nível socioeconómico. Os rapazes apresentam pontuações mais elevadas, tal como se verifica para os alunos mais velhos (13-15 anos). O mesmo cenário se verifica para os adolescentes oriundos de um meio socioeconómico baixo e com pais em situação de desemprego, a revelarem-se mais propensos. O comportamento pró-social, tal como se previa, mostrou não ter valor preditivo, atuando antes como um agente protetor. A maior surpresa dos resultados residiu na inexistência de valores com significado estatístico para a associação entre a alienação escolar e os problemas de cariz internalizante; pelo que, em futuras A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade

investigações, seria interessante explorar este dado.

Entende-se que os objetivos estabelecidos para esta investigação foram alcançados, tendo sido possível confirmar todas as hipóteses em estudo, através da análise dos resultados. Contudo, atendendo às características deste tipo de trabalho, importa que esta demanda por respostas não cesse, de maneira a que se reúnam competências para o planeamento de estratégias de prevenção mais rigorosas e eficazes. Desta forma, considera-se particularmente importante que futuras investigações se dediquem a explorar fatores preditores do problema, em faixas etárias mais jovens, nomeadamente na fase desenvolvimental que coincide com as primeiras experiências escolares. De igual modo, desenvolver estudos deste género em jovens adolescentes do ensino secundário, poderia acrescentar dados extremamente enriquecedores para uma melhor compreensão da expressão da alienação escolar. Por fim, considera-se igualmente relevante ampliar o público-alvo destas investigações, de maneira a analisar determinadas dinâmicas institucionais que poderão ter uma palavra importante na expressão do problema.

Bibliografia

- Achenbach, T. (1991). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Alves-Pinto, M. & Formosinho, J. (1985). Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar. *Análise Social*, XXI(87-88-89), 1041-1051.
- American Psychiatric Association (2013). *Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Retrieved from <http://www.psychiatry.org/file%20library/practice/dsm/dsm-5/changes-from-dsm-iv-tr--to-dsm-5.pdf>.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4.^a ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Angold, A. & Rutter, M. (1992). Effects of age and pubertal status on depression in a large clinical sample. *Development and Psychopathology*, 4(1), 5-28.
- Anselmi, L., Piccinini, C. A., Barros, F. C., Lopes, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 779-788.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: the role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Baker, J. A. (1998). Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Contexto of School Violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.
- Barakat, H. (1969). Alienation: a process of encounter between utopia and reality. *British Journal of Sociology*, 20(1), 1-10.
- Barr, J. J. & D'Alessandro, A. H. (2010). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Borsa, J. C., Souza, D. S., & Bandeira, D. R. (2011). Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(2), 15-29.
- A Alienação Escolar como Fator Preditor dos Problemas de Comportamento em Alunos do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade
- Ana Sofia Gomes Pereira (e-mail:sofiapereira@live.com.pt) 2014

- Broidy, L., Cauffman, E., Espelage, D., Mazerolle, P., & Piquero, A. (2003). Sex Differences in Empathy and Its Relation to Juvenile Offending. *Violence and Victims, 18*(5), 503-516.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Alienation and the four worlds of childhood*. Phi Delta Kappan, 67(6), 430-436.
- Brown, M., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: what is it and what can educators do about it. *Intervention in school and clinic, 39*(1), 3-9.
- Brown, M., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E., & Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: the effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly, 26*(4), 227-238.
- Calabrese, R. & Seldin, C. (1987). A contextual analysis of alienation among school constituencies. *Urban Education, 22*(2), 227-337.
- Calabrese, R. (1987). Adolescence: a growth period conducive to alienation. *Adolescence, 22*(88), 929-938.
- Case, J. (2008). Alienation and engagement: development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *High Education, 55*(3), 321-332.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2009). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health, 74*(7), 252-261.
- Chun, H. & Mobley, M. (2010). Gender and grade-level comparisons in the structure of problem among adolescents. *Journal of Adolescence, 33*(1), 197-207.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^a ed.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience, 32*(4), 257-267.
- Demant, J. & Van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct: does sense of futility clarify the picture?. *Social Spectrum, 31*(2), 224-256.
- Dickey, W. C. & Blumberg, S. J. (2004). Revisiting the Factor Structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire: United States, 2001. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 43*(9), 1159-1167.
- Eccles, J. & Roeser, R. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225-241.
- Eccles, J. et al. (1993). The negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal, 93*(5), 553-574.
- Edelbrock, C. & Achenbach, T. M. (1980). A typology of child behavior profile patterns: distribution and correlates for disturbed children aged-6-16. *Journal of Abnormal Child Psychology, 8*(4), 441-470.
- Eisenber, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R.

- M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Development Psychology*, 23(5), 712-718.
- Eisenberg, N., Miller, N., Shell, P. A., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Development Psychology*, 27(5), 849-857. doi: 10.1037/0012-1649.27.5.849
- Ferreira, M. C. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Feuerlicht, I. (1978): *Alienation: from the past to the future*. Connecticut: Greenwood Press, Inc..
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: notes on the politics of an urban public high school*. New York: State University of New York Press.
- Geyer, F. (2001). Alienation, sociology of. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier.
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to Use Broader Internalising and Externalising Subscales Instead of the Hypothesised Five Subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British Parents, Teachers and Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1179-1191. doi: 10.1007/s10802-010-9434-x.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40 (11), 1337-1345.
- 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 & Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Goodwin, B. (2000, May). *Raising the achievement of low-performing students (Report No. 070)*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Hair, J. F., Balck, W., Babin, B., & Anderson, R. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). New Jersey: Prentice.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Boca Raton: Chapman & Hall.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607-622.

- Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 121-137.
- Howell, D.C. (2002). *Statistical Methods for Psychology* (5^a edition). Pacific Grove, CA: Duxbury Press.
- Huffman, T. (2001). Resistance theory and the transculturation hypothesis as explanations of college attrition and persistence among culturally traditional American Indian students. *Journal of American Indian Education*, 40(3), 1-39.
- Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Jakobsen, T. B. (2013). Anti-social youth? Disruptions in care and the role of 'behavioral problems'. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1455-1462.
- Johnson, G. (2005). Student alienation, academic achievement, and webCT use. *Educational Technology & Society*, 8(2), 179-189.
- Kalil, A. & Ziol-Guest, K. (2008). Teacher support, school goal structures, and teenage mothers' school engagement. *Youth & Society*, 39(4), 524-548.
- Kawakami, A. (1994). *Research review for the study of pacific at-risk factors. (Report No. 141)*. Honolulu, HI: Pacific Region Educational Laboratory.
- Kazdin, A. E. (1987). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Newbury Park: Sage Publications, Inc..
- Kendall, P. C. (2000). *Childhood disorders*. Hove: Psychology Press Ltd.
- Kline, P. (1994). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Kulka, R. A., Kahle, L. R., & Klingel, D. M. (1982). Agression, Deviance, and Personality Adaptation as Antecedents and Consequences of Alienation and Involvement in High School. *Journal Of Youth and Adolescence*, 11(3), 261-279.
- Lam, C. B., Solmeyer, A. R., & McHale, S. M. (2012). Sibling Relationships and Empathy Across the Transition to Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1657-1670.
- Laukkanen, E., Shemeikka, S., Notkola, I., Koivumaa-Honkanen, H., & Nissinen, A. (2002). Externalizing and internalizing problems at school as signs of health-damaging behavior and incipiente marginalization. *Health Promotion International*, 17(2), 139-146.
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., & Blatt, S. J. (1999). A Multivariate Modelo of Gender Differences in Adolescents' Internalizing and Externalizing Problems. *Developmental Psychology*, 35(5), 1268-1282.
- Legault, L., Pelletier, L., & Green-Demers, I. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward and understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Levinson, M. (2004). A general semantics approach to reducing student alienation. *et Cetera*, 61(1), 68-71.

- Lewinsohn, P., Hops, H., Roberts, R., Seeley, J. R., & Andrews, J. A. (1993). Adolescent psychopathology : I. Prevalence and incidence of depression and other DSM-III-R disorders in high school students. *Journal of Abnormal Psychology, 102*(1), 133-144. doi: 10.1037/0021-843X.102.1.133.
- Loeber, R. & Keenan, K. (1994). Interaction between conduct disorder and its comorbid conditions: effects of age and gender. *Clinical Psychology Review, 14*(6), 497-523. doi: 10.1016/0272-7358(94)90015-9.
- López-Soler, C., Sáez, M. C., López, M. A., Fernández, V. F., & Pina, J. A. L. (2009). Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infância. Diferencias de género. *Psicothema, 21*(3), 353-358.
- Ma, X. (2013). Sense of belonging to school: can schools make a difference?. *The Journal of Educational Research, 96*(6), 340-349.
- Mann, S. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: alienation and engagement. *Higher Education, 26*(1), 7-19.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martin, B. & Hoffman, J. (1990). Conduct Disorders. In Lewis, M. & Miller, S. M. (eds). *Handbook of Developmental Psychology*. New York: Plenum Press.
- Martin, J. (2008). Pedagogy of the alienated: can freirian teaching reach working-class students?. *Equity & Excellence in Education, 41*(1), 31-44.
- Marzocchi, G. M., Capron, C., Di Pietro, M., Tauleria, E. D., Duyme, M., Frigerio, A., Gaspar, M. F., Hamilton, H., Pithon, G., Simões, A., &Thérond, C. (2004). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry, 13*(11), 40-46. doi:10.1007/s00787-004-2007-1.
- Matthys, W. & Lochman, J. (2010). *Oppositional defiant disorder and conduct disorder in childhood*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- McInerney, P. (2009). Toward a critical pedagogy of engagement for alienated youth: insights from freire and school-based research. *Critical Studies in Education, 50*(1), 23-35.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46*(1), 127-143.
- Montroy, J. J., Bowles, P., Skibbe, L. & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 298-309.
- Moore, B. S. (1990). The Origins and Development of Empathy. *Motivation and Emotion, 14*(2), 75-80.
- Morgan, P. (2009). Risk Factors for Learning-Related Behavior Problems at 24 Months of Age: Population-Based Estimates. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(3), 401-413.

- Mortimore, P. (1995). The positive effects of schooling. In Rutter, M. (ed). *Psychosocial disturbances in young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moura, C. B., Marinho-Casanova, M. L., Meurer, P. H., & Campana, C. (2008). Caracterização da clientela pré-escolar de uma clínica-escola brasileira a partir do Child Behavior Checklist (CBCL). *Contextos Clínicos*, 1(1), 1-8.
- Murdock, T. (1999). The social context of risk: status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(19), 62-75.
- Muris, P., Meesters, C., Eijkelenboom, A., & Vincken, M. (2004). The self-report version of the strengths and difficulties questionnaire: its psychometric properties in 8-to 13-year-old non-clinical children. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(4), 437-448.
- Murray, L. (1992). The impact of postnatal depression on infant development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(3), 543-561. doi: 10.1111/j.1469-7610.1992.tb00890.x.
- Newmann, F. (1981). Reducing Alienation in High Schools: Implications of Theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564.
- Newmann, F., Wehlage, G. & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oerlemans, K. & Jenkins, H. (1998). There are aliens in our school. *Issues in Educational Research*, 8(2), 117-129.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Osborn, A. L., Delfabbro, P., & Barber, J. G. (2008). The psychosocial functioning and family background of children significant placement instability in Australian out of home care. *Children and Youth Services Review*, 30(8), 847-860.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS* (2nd ed.). Australia: Allen & Unwin.
- Parish, T. & Parish, J. (2000, October). *Determining a Profile of Disconnected Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.
- Patrick, B., Skinner, E., & Connell, J. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781-791.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1990). A developmental perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44(2), 364-371.
- Pechorro, P., Poiares, C., & Vieira, R. (2011). Propriedades psicométricas do

- Questionário de Capacidades e de Dificuldades na versão portuguesa de autor-resposta. *Revista de Psiquiatria Consiliar e de Ligação*, 16/19(1/2), 99-109.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS (5ªed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Redden, C. (2002, October). *Social Alienation of African American college students: implications for social support systems*. Paper presented at the National Convention of the Association for Counselor Education and Supervision, Park City, UT.
- Reed, R. J. (1993). Administrator's advice: causes and remedies of school conflict and violence. *NAASSP Bulletin*, 67(462), 75-79.
- Rice, M., Kang, D., Weaver, M., & Howell, C. (2008). Relationship of anger, stress, and coping with school connectedness in fourth-grade children. *The Journal of School Health*, 78(3), 149-156.
- Rodriguez, J. (1997, March). *At-risk: a measure of school failure in american education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Rodríguez-Hernández, P. J., Betancort, M., Ramírez-Santana, G. M., García, R., Sanz-Álvarez, E. J., & Cuevas-Castresana, C. (2012). Psychometric properties of the parents and teacher versions of the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) in a Spanish sample. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(2), 265-279.
- Rovai, A. & Wighting, M. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8(2), 97-110.
- Sallnäs, M., Vinnerljung, B., & Westermark, P. K. (2003). Breakdown of teenage placements in Swedish foster and residential care. *Child and Family Social Work*, 9(2), 141-152.
- Santos, P. L. & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento académico. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 101-109.
- Schulz, L. & Rubel, D. (2011). A phenomenology of alienation in high school: The experiences of five male non-completers. *Professional School Counseling*, 14(5), 286-298.
- Schulz, L. (2006). The experience of alienation for males ages 16-19 from high school in the pacific northwest: a phenomenological inquiry. Dissertação apresentada à Universidade Oregon State.
- Schulz, L. (2011). Targeting school factors that contribute to youth alienation: focused school counseling programs. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2), 75-83.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Seeman, M. (1983). Alienation motifs in contemporary theorizing: the hidden continuity of the classic themes. *Social Psychology Quarterly*, 46(3), 171-184.
- Silverman, M., Lucas, M., & Gear, L. (1970). *A comparison of degree of alienation in special education and normal subjects. (Report No. 4)*.

- Florida: Institute III: Exceptional Children and Adults.
- Slater, M. (2003). Alienation, aggression, and sensation seeking as predictors of adolescent use of violent film, computer, and website content. *Journal of Communication*, 53(1), 105-121.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2008). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stinchcombe, A. (1964). *Rebellion in High School*. Chicago: Quadrangle Books.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Taborda-Simões, M., Formosinho, M. & Fonseca (2000). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes: insucesso e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV(1,2,3), 405-436.
- Taylor, J. S. (2001, April). *Through a Critical Lens: Native American Alienation from Higher Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Trusty, J. & Doodley-Dickey, K. (1993). Alienation from school: an exploratory analysis of elementary and middle school students' perceptions. *Journal of Research & Development in Education*, 26(4), 232-242.
- Van Leeuwen, K., Meerschaert, T., Bosmans, G., De Medts, L., & Braet, C. (2006). The Strengths and Difficulties Questionnaire in a community sample of young children in Flanders. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(3), 189-197.
- Ward, H. (2009). Patterns of instability: Moves within the care system, their reasons, contexts and consequences. *Children and Youth Services Review*, 31(10), 1113-1118.
- Wehlage, G. & Rutter, R. (1985). *Dropping out: how much do schools contribute to the problem? (Report No. 141)*. Wisconsin: Wisconsin Center for Education Research.
- Youth in Mind. (2013). *SDQ: Information for researchers and professionals about the Strengths and Difficulties Questionnaire*. Retrieved from <http://www.sdqinfo.com>.

Anexos

Anexo 1. Pedido de Autorização à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)

Nota Metodológica – DGIDC

“O papel mediador da alienação face à escola na relação entre os fatores de risco individuais para o insucesso escolar de alunos dos 2º e 3º ciclos de escolaridade e os seus problemas de comportamento.”

A realização desta investigação implicará uma amostra composta por cerca de 400 sujeitos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, com uma faixa etária compreendida entre os 10 e os 15 anos de idade.

Os dados para a investigação serão recolhidos em escolas do Distrito de Coimbra (Concelho da Figueira da Foz) e do Distrito de Braga (Concelho de Guimarães) respetivamente: Colégio de Quiaios, Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Pintor Mário Augusto, Escola Básica João de Barros, Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Infante D. Pedro, Escola Secundária com 3º CEB de Cristina Torres, Escola Secundária com 3º CEB Dr. Joaquim de Carvalho; Escola EB2,3 Professor Abel Salazar, Escola EB2,3 D. Afonso Henriques, Escola EB2,3 de Pevidém, Escola EB2,3 de S. Torcato, Escola EB2,3 João de Meira.

Após a autorização ser concedida, serão escolhidas algumas turmas dos 5ºs aos 9ºs anos de escolaridade, onde serão distribuídos aos alunos os consentimentos informados destinados aos encarregados de educação que, depois de preenchidos, deverão ser devolvidos à escola e entregues aos respetivos Diretores de Turma.

Uma vez obtidos os consentimentos informados, as investigadoras Ana Sofia Pereira e Ivânia Caiano, numa aula lecionada pelo Diretor de Turma, aplicarão coletivamente os questionários a todos os alunos que tenham autorização do encarregado de educação e que desejem participar. Na folha de rosto do questionário será explicado o objetivo do estudo, bem como serão pedidos alguns dados sobre o aluno. O anonimato estará garantido, pois as informações requeridas não permitirão a sua identificação. O questionário abarca, ainda, os seguintes instrumentos:(1) Escala de Alienação Escolar (EAE); (2) AFRA - Autoavaliação dos Fatores de Risco do Aluno (AFRA); (3) SDQ - Questionário de Capacidades e Dificuldade (SDQ).Mediante a obtenção dos inquéritos, será constituída uma base de dados que permitirá o tratamento estatístico dos dados.

Anexo 2. Pedido de autorização às Escolas para recolha de amostra

Exmo.(a) Senhor(a) Diretor(a)

da Escola _____

Assunto: Pedido de autorização para participação dos alunos numa investigação para Tese de Mestrado.

Ana Sofia Pereira e Ivânia Fernandes Caiano, estudantes de Mestrado Integrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontram-se atualmente a desenvolver um trabalho de investigação denominado “O papel mediador da alienação face à escola na relação entre os fatores de risco individuais para o insucesso escolar de alunos dos 2º e 3º ciclos de escolaridade e os seus problemas de comportamento”, sob orientação da Professora Doutora Luiza Nobre Lima

Para levar a cabo esta investigação necessitamos que alunos que estejam a frequentar os referidos ciclos de estudo preencham um questionário. Neste sentido, vimos solicitar a Vossa Excelência autorização para a aplicação dos questionários, que remetemos em anexo, à população estudantil da escola que dirige.

Respeitando a ética que este tipo de trabalho de investigação exige, será requerido a todos os encarregados de educação, autorização para a colaboração dos seus educandos. Toda a informação recolhida será anónima e confidencial, e utilizada exclusivamente no seu conjunto para fins estatísticos.

Para esclarecimentos adicionais, anexamos os nossos contactos.

Gratas pela atenção, os melhores cumprimentos.

Coimbra, ___ de _____ de 2014

(Ana Sofia Pereira)

(Ivânia Fernandes Caiano)

CONTACTOS

Ana Sofia Pereira - sofiapereira@live.com.pt; 917724956

Ivânia Fernandes Caiano – ivaniacaiano@gmail.com; 912631302

Anexo 3. Consentimento Informado e Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo(a) Sr(a) Encarregado(a) de Educação,

no âmbito de um projeto de investigação realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra sobre “O papel mediador da alienação face à escola na relação entre os fatores de risco individuais para o insucesso escolar de alunos dos 2º e 3º ciclos de escolaridade e os seus problemas de comportamento”, solicitamos a Vossa Exa. autorização para a colaboração do seu educando no referido estudo. Para tal, o aluno terá que preencher um questionário, anónimo e confidencial, cujas respostas servirão apenas para efeitos estatísticos.

Mais informo que a Direção Executiva do Agrupamento de Escolas responsável pela instituição que o seu educando frequenta, tem conhecimento e autorizou a realização desta investigação.

Caso autorize o seu educando a participar, pedimos-lhe que preencha o destacável e devolva, por favor, para que seja entregue ao Diretor de Turma, através do seu educando, até ao dia ___/___/____.

Agradecemos, desde já, a atenção dispensada,

_____ | _____

Ana Sofia Pereira & Ivânia Fernandes Caiano

(Mestrandas em Psicologia da Educação, Aconselhamento e Desenvolvimento)



Eu _____,
Encarregado de Educação do aluno

_____, venho por este meio informar que autorizo a colaboração do meu educando na presente investigação sobre “O papel mediador da alienação face à escola na relação entre os fatores de risco individuais para o insucesso escolar de alunos dos 2º e 3º ciclos de escolaridade e os seus problemas de comportamento”, realizado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

DATA: ___/___/2014

ASSINATURA