



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

**INFLUÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS
E DOS ACONTECIMENTOS DE VIDA NEGATIVOS
NO SUCESSO E ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE
ADOLESCENTES INTEGRADOS NO PROGRAMA
PIEF**

Mestrado em Ciências da Educação e da Formação
Especialização em Observação e Análise da Relação Educativa

Ana Isabel Borges Bessa e Dutra

Dissertação de Mestrado Orientada por:
Professora Doutora Cristina Nunes

Faro
Outubro de 2012



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

**INFLUÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS
E DOS ACONTECIMENTOS DE VIDA NEGATIVOS
NO SUCESSO E ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE
ADOLESCENTES INTEGRADOS NO PROGRAMA
PIEF**

Mestrado em Ciências da Educação e da Formação
Especialização em Observação e Análise da Relação Educativa

Ana Isabel Borges Bessa e Dutra

Dissertação de Mestrado Orientada por:

Professora Doutora Cristina Nunes

Faro

Outubro de 2012

Declaração de autoria de trabalho

“INFLUÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS E DOS ACONTECIMENTOS DE VIDA NEGATIVOS NO SUCESSO E ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES INTEGRADOS NO PROGRAMA PIEF”

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educativos ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

(Ana Bessa Dutra)

DEDICATÓRIA

“Cântico Negro”

“Vem por aqui” — dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: “vem por aqui!”
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
A minha glória é esta:
Criar desumanidades!
Não acompanhar ninguém.
— Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe
Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: “vem por aqui!”?
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...
(...)
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se levantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!

José Régio, (1925)

*Às estrelas da minha vida:
Avó Camila (in memoriam), meus filhos Frederico, Tomé e Leonor.*

AGRADECIMENTOS

Este estudo resultou da colaboração, direta e indireta, de muitas pessoas que deram sugestões e contribuíram para que este trabalho fosse concretizado.

À Universidade do Algarve pela oportunidade que me foi facultada em frequentar este curso de mestrado.

À Professora Doutora Cristina Nunes pela motivação, pelo incentivo, pela compreensão, pela sua Sabedoria e pela forma clara e objetiva com que me orientou.

Aos meus colegas de mestrado, pelo incentivo e convívio.

A todos os alunos, encarregados de educação, diretores de turma e Conselho Executivo do Agrupamento onde decorreu o trabalho empírico.

À Andreia pela disponibilidade e partilha. Ao Rogério, ao Marco e ao Filipe pela generosidade revelada na partilha de conhecimentos.

Aos meus filhos Frederico, Tomé e Leonor a quem devo o animo que me levou a querer chegar até aqui, e à compreensão pelo pouco tempo dedicado.

Ao meu marido, Zé, pela revisão do texto e por estar presente na vida dos nossos filhos.

A todos, muito obrigado!

RESUMO

O trabalho de investigação aqui apresentado teve como objetivo analisar a influência das competências sociais e dos acontecimentos de vida negativos no desempenho escolar de jovens integrados em turmas de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Foram inquiridos 90 adolescentes (47 rapazes e 43 raparigas), com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, frequentando 63 o ensino regular e 27 o ensino PIEF.

Foram utilizados os seguintes instrumentos: o questionário de dados sociodemográficos de adolescentes (DASA) (Nunes, Lemos, & Guimarães, 2011), a Escala de Avaliação de Competências Sociais, versão portuguesa do SSRS (Gresham & Elliott, 1990) que avalia as Competências Sociais dos adolescentes. O inventário de Acontecimentos de Vida Negativos (Oliva, Jiménez, Parra e Sanchez-Queija, 2008) e ainda a subescala - Ambiente Escolar e Aprendizagem do questionário Kidscreen-52 (Gaspar & Matos, 2008).

Neste estudo, foram identificados como fatores de risco familiar relevantes: o desemprego, a baixa condição socioeconómica, a coabitação em família numerosa e progenitores com baixo nível educacional.

Os resultados permitem concluir que tais fatores, quando conjugados, condicionam o rendimento escolar e contribuem para o absentismo escolar, confirmando assim a necessidade de identificação dos fatores de risco a que os nossos estudantes estão sujeitos, por forma a atuar atempadamente nos mecanismos que operam sobre esses fatores, prevenindo o insucesso e o abandono escolar.

Em sintonia com outros investigadores, foi ainda possível confirmar a importância do ensino das competências sociais para o bom funcionamento social e académico de todos os estudantes, enquanto medida preventiva de comportamentos negativos.

Palavras-chave: abandono escolar; competências sociais; acontecimentos de vida negativos; desempenho académico.

ABSTRACT

The main aim of this study was the analysis of the overall influence of social competences and stressful life events in the lives and school achievement of students integrated in classes of the “Integrated Program for Education and Training (PIEF)”. The participants were 90 adolescents (47 boys and 43 girls), with ages between 12 and 18 yrs; 63 enrolled in the regular schooling and 27 in the PIEF mode of education.

The following instruments were used: the Socio-Demographic questionnaire for teenagers (DASA) (Nunes, Lemos, & Guimarães, 2011), the Evaluation Graph of Social Competences, SSRS, Portuguese version (Gresham & Elliott, 1990) that evaluates the social competences of teenagers. The “Negative Life Occurrence Inventory” (Oliva, Jiménez, Parra e Sanchez-Queija, 2008) and the subscale - School Environment and Learning from Kidscreen questionnaire-52 (Gaspar & Matos, 2008).

In this study, the following family risk factors were identified: parents’ unemployment, low socioeconomic status, parents’ low education level and cohabitation with a high number of family members.

The results showed that these factors, when combined, affect the learning output and achievement of the students and also contribute to school absenteeism, thus confirming the need to correctly identify the risk factors that our students are subject to, in order that a timely intervention can be applied in order to prevent school absenteeism and improve overall results.

In sync with other investigators, it was possible to confirm the importance of teaching activities of social competences that would in turn result in better social interaction and academic achievement of all students as a preventive measure to avoid negative behaviors.

Key words: school dropout; social competences; stressful life events, academic achievement.

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
Capítulo 1– Medida PIEF – PEF	4
1.1 - O panorama educativo em Portugal.....	4
1.2 - O panorama educativo português através dos indicadores internacionais.....	6
1.3 - Medida PIEF.....	7
1.3.1 - Objetivos.....	10
1.3.2 – Parcerias no conselho de Faro.....	11
1.3.3 – Plano de Educação e Formação (PEF).....	14
1.3.4 – Metodologia de Educação e/ou Formação.....	15
1.3.5 – Estrutura Curricular.....	16
Capítulo 2 - O Insucesso, abandono e exclusão escolar em Portugal	18
2.1 - Cultura da escola e o sucesso educativo.....	18
2.2 - Insucesso, abandono e exclusão.....	20
2.3 - Perfil do aluno em abandono escolar.....	24
2.4 - Causas do abandono escolar.....	25
2.5 - Diferentes perspetivas no conceito de abandono escolar.....	26
2.6 - Acontecimentos de vida negativos.....	28
Capítulo 3 – Competências Sociais	34
3.1 - Competências sociais e relações com o grupo de pares.....	38
3.2 - Fatores de risco.....	39

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	44
Capítulo 4 – Objetivos.....	44
Capítulo 5 – Metodologia.....	45
5.1 - Características gerais da amostra.....	45
5.2 – Instrumentos.....	57
5.2.1 - Questionário de dados sociodemográficos de adolescentes (DASA).....	57
5.2.2 - Escala de Avaliação de Competências Sociais (EACS).....	57
5.2.3 - Acontecimentos de Vida Negativos.....	58
5.2.4 - Kidscreen-52 : Ambiente Escolar e Aprendizagem.....	59
5.3 - Procedimentos de recolha de dados.....	60
5.4 - Procedimento de tratamento de dados.....	61
Capítulo 6– Apresentação dos resultados.....	62
Capítulo 7- Discussão.....	72
Capítulo 8 – Conclusões.....	76
Referências bibliográficas.....	78
Anexos.....	91

Anexo A - Questionário de Dados Sociodemográficos

Anexo B - Consentimento Informado Passivo

Anexo C - Consentimento do Diretor da escola

Anexo D - Consentimento do Programa para a Inclusão e Cidadania

Anexo E - Consentimento da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Indicadores gerais da educação em Portugal.....	7
Tabela 2	Parcerias no conselho de Faro.....	11
Tabela 3	Notas no último Período por Tipo de Ensino Frequentado.....	62
Tabela 4	Ambiente Escolar e Aprendizagem por Tipo de Ensino Frequentado.....	64
Tabela 5	Competências Sociais por Tipo de Ensino Frequentado.....	64
Tabela 6	Acontecimentos de Vida Negativos por Tipo de Ensino Frequentado.....	66
Tabela 7	Acontecimentos de Vida Negativos por Tipo de Ensino Frequentado.....	67
Tabela 8	Estudo Correlacional: Ambiente Escolar e Aprendizagem, Competências Sociais e Acontecimentos de Vida Negativos por Tipo de Ensino Frequentado.....	69
Tabela 9	Estudo Correlacional: Desempenho Escolar, Ambiente Escolar e Aprendizagem, Competências Sociais e Acontecimentos de Vida Negativos por Tipo de Ensino Frequentado.....	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura do sistema de ensino português.....	5
Figura 2	Resultados do desempenho de Portugal em Leitura, Ciências e Matemática no PISA 2000, 2003, 2006 e 2009.....	6
Figura 3	Modelo Transdisciplinar.....	17
Figura 4	Diagrama de barras do sexo dos inquiridos por tipo de ensino frequentado.....	46
Figura 5	Diagrama de linha da idade dos inquiridos por tipo de ensino frequentado.....	46
Figura 6	Diagrama de linha da idade dos pais por tipo de ensino frequentado.....	47
Figura 7	Diagrama de linha da idade das mães por tipo de ensino frequentado.....	47
Figura 8	Diagrama de barras da qualificação profissional dos pais por tipo de ensino frequentado.....	48
Figura 9	Diagrama de barras da qualificação profissional das mães por tipo de ensino frequentado.....	48
Figura 10	Diagrama de barras da situação profissional dos pais por tipo de ensino frequentado.....	49
Figura 11	Diagrama de barras da qualificação profissional das mães por tipo de ensino frequentado.....	49
Figura 12	Diagrama de barras da escolarização dos pais por tipo de ensino frequentado.....	50
Figura 13	Diagrama de barras da qualificação profissional das mães por tipo de ensino frequentado.....	50
Figura 14	Diagrama de barras da tipologia familiar por tipo de ensino frequentado.....	51
Figura 15	Diagrama de barras da qualificação profissional dos pais por tipo de ensino frequentado.....	51
Figura 16	Diagrama de barras do número de irmãos por tipo de ensino frequentado.....	52
Figura 17	Diagrama de barras da condição de imigrante por tipo de ensino	

	frequentado.....	53
Figura 18	Diagrama de barras da tipologia de imigrante por tipo de ensino frequentado.....	53
Figura 19	Diagrama de barras do ano escolar frequentado por tipo de ensino frequentado.....	54
Figura 20	Diagrama de barras da quantidade de reprovações por tipo de ensino frequentado.....	54
Figura 21	Diagrama de barras do absentismo durante o último mês sem autorização dos pais por tipo de ensino frequentado.....	55
Figura 22	Diagrama de barras do absentismo durante o último mês com autorização dos pais por tipo de ensino frequentado.....	56
Figura 23	Diagrama de barras da média das notas do último período por tipo de ensino frequentado.....	63

GLOSSÁRIO

APF – Associação de Planeamento Familiar

CM – Câmara Municipal

COOPPOFA – Cooperativa de Consumo Popular

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGRS – Direção Geral de Reinserção Social

GNR – Guarda Nacional Republicana

IDT – Instituto das Drogas e da Toxicodependência

IEFP – Instituto do Emprego e da Formação

INE – Instituto Nacional de Estatística

ISS – Instituto de Segurança Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAQPIEF - Programa de Apoio e Qualificação do PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação.

PEF – Plano de Educação e Formação

PIEC – Programa para a Inclusão e Cidadania

PIEF – Projeto Integrado de Educação e Formação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

PSP – Polícia de Segurança Pública

UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

"Ser um empreendedor é executar os sonhos, mesmo que haja riscos. É enfrentar os problemas, mesmo não tendo forças. É caminhar por lugares desconhecidos, mesmo sem bússola. É tomar atitudes que ninguém tomou. É ter consciência de que quem vence sem obstáculos triunfa sem glória. É não esperar uma herança, mas construir uma história..."

(Augusto Cury, 2008)

Nesta investigação pretendeu-se analisar a influência das competências sociais e dos acontecimentos de vida negativos no desempenho escolar dos jovens que integram o Projeto Integrado de Educação e Formação (PIEF) comparando-os com os adolescentes do ensino regular.

A escolha do tema surgiu por motivos profissionais associados ao interesse pelo tema e seguindo a linha de pensamento de Torre (2000, citado por Gonçalves, 2006), investigar é conhecer para melhorar e consequentemente sentirmos que devemos dar o nosso contributo no sentido de participar ativamente numa escola inclusiva, de todos e para todos.

De acordo com Roldão e Santos (2008), ainda perduram formas de exclusão de crianças e jovens quase todas elas relacionadas com percursos de insucesso escolar, absentismo ou abandono precoce.

De acordo com o relatório do Programa para a Inclusão e Cidadania - PIEC (2011), a maior parte dos alunos integrados em PIEF “encontrava-se em situação de consubstanciar uma intervenção preventiva em situações de absentismo prolongado ou em casos de insucesso escolar repetido”. Com o projeto PIEF pretende-se iniciar, continuar e consolidar um trabalho de “(co-) construção” de uma “escola” diferente daquela que estes jovens traziam nas suas representações previamente à integração em PIEF, facultando-lhes uma nova oportunidade para concluir a escolaridade obrigatória e, fundamentalmente, um espaço em que possam desenvolver um perfil de competências emocionais, pessoais, sociais e escolares que os enriqueça e lhes sirva como instrumento para a construção de um projeto de vida autónomo.

O PIEF concretiza-se para cada um dos jovens num Plano de Educação e Formação (PEF) subordinado aos princípios da Individualização, da Acessibilidade, da Flexibilidade, da Continuidade, do Faseamento da Execução, da Celeridade e da Atualização.

Enquanto espelho da sociedade mais alargada, a Escola tem um papel fundamental e basilar na construção de uma sociedade mais justa, que conceda oportunidades iguais a todos os seus cidadãos.

A família, espaço educativo de eleição, afigura-se como o núcleo central de individualização e socialização, no qual se vive uma circularidade constante de afetos positivos e negativos e de emoções entre todos os seus elementos.

Na adolescência, o insucesso escolar constante traz o risco de desadaptação psicossocial associado à evasão. O abandono da escola pode levar à procura precoce de emprego, a uma maior probabilidade de juntar-se a grupos marginalizados e a outras circunstâncias que reduzem o acesso a oportunidades favoráveis e aumentam a probabilidade de desadaptação (Maughan, Gray, & Rutter, 1985).

Assim sendo, na prevenção de comportamentos de risco nos adolescentes, o tipo de ambiente familiar que se vive assume uma grande influência (Camacho & Matos, 2006).

Os adolescentes provenientes de ambientes familiares desajustados têm tendência para serem pouco populares, menos aceites pelos pares e maior probabilidade de dificuldades na adaptação sócio emocional e académica (Hart et al., 1990).

Para Gresham e Elliott (1984, citado por Lemos & Meneses, 2002) uma boa competência social permite interações eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis. A competência social é um conceito amplo, usado para descrever o comportamento social, a compreensão, a aceitação social e a utilização de habilidades sociais (Haager & Vaughn, 1995).

Segundo Brindis, Wolfe, Mccarter, Ball, e Starbuck-Morales (1995, citado por Lemos, Nunes, & Guimarães, 2011) nos adolescentes, a ocorrência de acontecimentos de vida stressantes, os problemas de aculturação e as mudanças na identidade social do indivíduo e autoimagem, poderão afetar a saúde dos adolescentes e o seu bem-estar, com repercussões no desempenho académico e o seu envolvimento em comportamentos de risco.

Esta investigação está estruturada em duas partes que por sua vez integram um total de oito capítulos.

A primeira parte, onde é feito o enquadramento teórico é composta por três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se uma recolha bibliográfica sobre as turmas PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) e o PEF (Plano de Educação e Formação), uma vez que o nosso estudo recai, principalmente, sobre adolescentes aí integrados. O segundo capítulo debruça-se sobre o insucesso, abandono e exclusão escolar em Portugal, apontando algumas causas e sua relação com os fatores stressantes que os jovens enfrentam. No terceiro capítulo é feita uma abordagem às competências sociais e sua importância no desenvolvimento académico dos jovens, com foco nos fatores de risco e na importância das relações entre pares.

A segunda parte, trata o Estudo Empírico e integra os capítulos referentes aos objetivos, metodologia, apresentação dos resultados e discussão. O último capítulo - capítulo oito, aborda as conclusões referentes ao estudo em causa.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – MEDIDA PIEF – PEF

1.1. O panorama educativo de Portugal

O insucesso, o abandono e a exclusão escolar continuam a persistir, para desespero de educadores, pais, comunidade em geral e tutela, que veem Portugal na cauda da União Europeia no que respeita a este fenómeno. Desde a entrada de Portugal na União Europeia que se procura combater o problema através de reformas e medidas diversas implementadas pelos sucessivos governos, na tentativa de minimizar um pouco a sua dimensão.

“Muito embora, em termos estatísticos, o sistema educativo português apresente um desenvolvimento lento, isto não significa que o país não tenha sido pioneiro na legislação sobre o ensino obrigatório. Quando comparado com outros países da Europa, Portugal foi dos primeiros a publicar as bases para o desenvolvimento do ensino público. No país nunca faltaram, nem ideias, nem legislação sobre o ensino” (Carreira, 2008, pp.120).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, o “sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE 46/86, Anexo, Capítulo I, Artigo I).

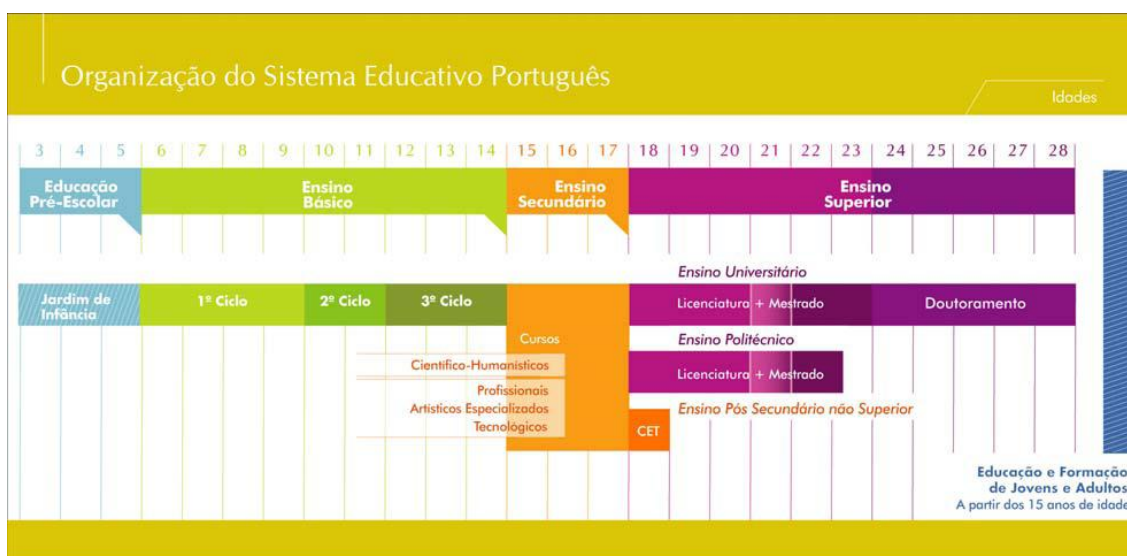
A Lei de Bases da educação, está estabelecida na LBSE de 46/86e para além de estabelecer a política da educação básica, declara como princípios fundamentais da educação em Portugal a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade para todas as crianças até aos nove anos de idade.

Nos últimos 20 anos, Portugal tem evoluído bastante na área da educação e da formação, no sentido de garantir mais autonomia às instituições educativas e tem sido dada prioridade a áreas problemáticas como a educação especial para crianças e jovens com necessidades educativas especiais, o acesso à educação por parte de crianças emigrantes, a promoção da língua portuguesa, e o uso generalizado dos direitos democráticos por todos os atores intervenientes no processo educativo.

Na década de 90, o PRODEP I e II centraram-se no apoio ao desenvolvimento do sistema educativo do país. No início de 2000, a terceira parte do PRODEP III (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), baseado em financiamento da Comunidade Europeia, foi iniciada.

Os fundos financeiros deste programa são distribuídos pelos vários níveis de instrução e, também, para as escolas profissionais, bem como no investimento aos profissionais do sector educativo.

Na Figura 1 esquematizamos a organização do sistema educativo português.



Fonte: <http://www.eurydice.org>

Fig. 1- Estrutura do sistema de ensino português

No que respeita às reformas em curso, o relatório da Eurydice (2009), refere que o principal objetivo estratégico é melhorar o nível de qualificações e competências da população portuguesa. Em relação às escolas, várias medidas têm sido tomadas para melhorar a sua qualidade e tem sido dada especial atenção aos resultados dos alunos.

A partir do ano letivo de 2009/2010, o governo definiu que a escolaridade obrigatória terá a duração de 12 anos e será, também, obrigatória a frequência de um ano de ensino pré-escolar, para as crianças de 5 anos.

O Plano Tecnológico da Educação é o pano de fundo para as recentes mudanças introduzidas na educação que têm como base dois conceitos chave:

“(…) a economia baseada no conhecimento e na sociedade da informação, e a promoção e consolidação de dinâmicas de mudança através de uma nova perspetiva sobre o papel das escolas enquanto aspeto central para a construção do conhecimento, saberes-fazer, competência, novas atitudes e interesses” (Fichas Síntese Nacionais sobre os Sistemas Educativos na Europa e Reformas em Curso – Portugal – Fevereiro 2009, pp. 10).

1.2. O panorama educativo português através dos indicadores internacionais

Avançamos para uma breve análise dos indicadores do programa internacional PISA, para analisarmos os indicadores referentes ao desempenho dos alunos portugueses.

O que é o PISA?

De acordo com a definição constante no relatório de competências dos alunos “O PISA é um esforço conjunto empreendido pelos seus participantes – os países membros da OCDE, assim como mais de 30 países parceiros – para avaliar em que medida os alunos aos 15 anos de idade estão preparados para enfrentar os desafios que se lhes deparam na vida futura.

A avaliação do PISA tem como principal objetivo medir o conhecimento, as competências e as atitudes que refletem mudanças em curso nos currículos dos vários países, indo além da abordagem escolar para a utilização dos conhecimentos em tarefas quotidianas. É uma avaliação baseada num modelo dinâmico de aprendizagem ao longo da vida em que novos conhecimentos e capacidades são necessários para uma adaptação bem sucedida num mundo em constante mudança”(PISA, 2009, pp.4)

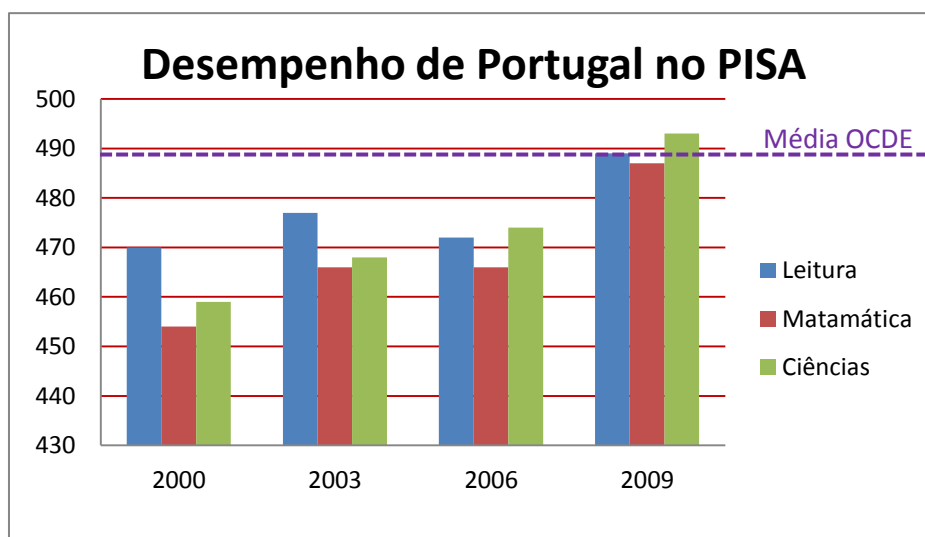


Figura 2 - Resultados do desempenho de Portugal em Leitura, Ciências e Matemática no PISA 2000, 2003, 2006 e 2009

De acordo com o quadro acima, verificamos que entre 2000 e 2009, no ranking de países da OCDE, o nosso país passou do lugar 25 (entre 27 países) para o lugar 21 (entre 33 países), em literacia de leitura.

Nos três ciclos anteriores, 2000, 2003 e 2006, os alunos portugueses tiveram desempenhos significativamente inferiores à média dos países da UE, embora tenha havido alguma evolução positiva entre 2000 e 2006.

Em 2009 Portugal é um dos países que mais progride nos três domínios: em leitura é o quarto país que mais progride (entre os ciclos de 2000 e 2009 – passa de 470 para 489); em matemática é o quarto que mais progride (entre os ciclos de 2003 e 2009 – passa de 466 para 487); em ciências é o segundo país que mais progride (entre os ciclos de 2006 e 2009 – passa de 474 para 493).

Tabela 1 - Indicadores gerais da educação em Portugal

Taxa de alfabetização ¹	91%
Taxa de analfabetismo masculino ¹	6,3%
Taxa de analfabetismo feminino ¹	11,5%
Abandono precoce da educação e formação ²	30,2%
Idade limite de educação obrigatória ³	18 anos
Gastos com a educação e percentagem do PIB dedicado à educação ⁴	5%

Fonte: ¹INE(2001); ²INE Inquérito ao emprego, 2010 (dados referentes a 2009); ³Ministério de Educação; ⁴PORDATA (2010)

De acordo com o Programa Educação 2015 e mediante o panorama nacional, Portugal comprometeu-se a elevar as competências básicas dos alunos portugueses, assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos e a reforçar o papel das Escolas. No mesmo documento Portugal compromete-se a assegurar, até 2020:

- A melhoria nos níveis de competências básicas, mensuráveis pelos resultados obtidos pelos jovens de 15 anos nas provas de literacia, matemática e ciências do PISA;

Domínios “Competências básicas em leitura, matemática e ciências” da EF2020 (UE) e “Competências básicas dos alunos” das Metas Educativas2021 (OEI)

- A redução das taxas de saída precoce do sistema de ensino.

Domínios “Abandono precoce da educação e da formação” da EF2020 (UE)

1.3. Medida PIEF

Em 2009, a taxa de abandono precoce da educação e formação em Portugal era de 30,2% (INE, 2010). Como medida de prevenção/remediação foi criado o PIEF pelo

Despacho conjunto nº 982/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, tendo sido revisto e reformulado pelo Despacho Conjunto nº 948/2003 dos Ministérios de Educação e da Segurança Social e do Trabalho publicado a 26 de Setembro, DR nº 223, II Série. Recentemente foi, novamente, alterado pela portaria nº272/2012, publicada a 4 de setembro de 2012, DR nº 171, I Série, que cria o Programa de Apoio e Qualificação do PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação. Tem como finalidade *“promover a inclusão social de crianças e jovens mediante a criação de respostas integradas, designadamente socioeducativas e formativas de prevenção e combate ao abandono e insucesso escolar, favorecendo o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional dos jovens”*. Introduce, ainda, um novo acrónimo: PAQPIEF, Programa de Apoio e Qualificação do PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação.

Estavam a frequentar a medida PIEF a 30 de Setembro de 2010, 2126 alunos e matriculados 2305 alunos, sendo que a taxa de frequência oscilou entre os 100% (região Algarve) e os 98,2% (região Centro).

De acordo com o relatório do PIEC (2011), a maior parte dos alunos integrados em PIEF *“encontrava-se em situação de consubstanciar uma intervenção preventiva em situações de absentismo prolongado ou em casos de insucesso escolar repetido”*.

O presente projeto surge como proposta de resposta educativa integrada e socialmente integradora para um número considerável de jovens que, tendo idades entre os 13 e os 16 anos, não concluíram ainda o 2º ou 3º Ciclo do Ensino Básico e não encontram numa escolaridade regular uma caminho exequível para a continuação do seu percurso escolar e/ou formativo.

Os jovens a quem se dirige este projeto partilham à data da sua integração de um ponto em comum: uma rutura física e afetiva com quase tudo aquilo que a “Escola” enquanto instituição representa. São jovens sem motivação para a escola, que não se identificam com os professores, com a sala de aula nem com os currículos regulares, todos eles, à partida, terão experimentado repetidos insucessos escolares. Quando questionados, respondem que gostariam de ter professores diferentes e não reconhecem utilidade à grande maioria dos conteúdos que encontram nos currículos com que têm tido contato ao longo dos anos (Pereira, 2007).

Tendo em conta o percurso escolar e familiar dos jovens sinalizados, o PIEF apresenta-se como a resposta mais adequada para este grupo de jovens considerando-se primordial a aceitação plena dos seus princípios orientadores:

- a) Individualização
- b) Acessibilidade
- c) Flexibilidade
- d) Continuidade
- e) Faseamento da execução
- f) Celeridade
- g) Atualização

A difícil integração destes jovens em contexto escolar erigiram-se, na maior parte das situações, através de um processo rotativo de autoexclusão por parte dos jovens, das famílias e da própria comunidade escolar. Estes jovens partilham um percurso escolar negativo, quer especificamente no domínio do processo de ensino/aprendizagem, mas também, e de forma mais geral, no domínio do seu desenvolvimento pessoal e social.

Este percurso escolar atribulado culminou, para muitos destes jovens, no abandono definitivo da escola e para outros no desinvestimento claro nas atividades desenvolvidas e/ou através de um absentismo preocupante.

Procuram fora da escola enquadrarem-se em grupos com os quais se identificam mas que, na maior parte das vezes, não são efetivamente promotores de um desenvolvimento adequado, na medida das suas potencialidades, capaz de os preparar para uma vida adulta ativa numa sociedade livre. Esta procura de novos contextos prende-se com o confronto diário, que estes jovens enfrentam, face às suas “incapacidades” que o sistema educativo “teima” em apontar-lhes (Roldão e Santos, 2008).

Atualmente os grupos constituídos refletem de forma bastante evidente a evolução das preocupações inerentes à constituição de grupos-turma PIEF: da problemática restrita da prevenção/eliminação da exploração do trabalho infantil para a problemática mais abrangente do agravamento da exclusão social associada à exclusão escolar, pretendendo a recondução destes jovens não só para uma pertença escolar mas igualmente para uma pertença social.

Este projeto tem como objetivo primordial facultar a estes jovens o gosto pela escola e pela aprendizagem proporcionando-lhes uma nova oportunidade para concluir a escolaridade obrigatória e, essencialmente, um espaço em que possam desenvolver um perfil de competências emocionais, pessoais, sociais e escolares que os enriqueça e lhes sirva como instrumento para a construção de um projeto de vida autónomo.

É pois de se salientar que o cumprimento da escolaridade obrigatória no âmbito do PIEF é encarado de forma integrada numa preocupação mais vasta em tornar estes jovens, encontrados em processos de exclusão social e escolar, pessoas e cidadãos capazes de se (re)inserir nas dinâmicas sociais. Este projeto pretende constituir-se como um percurso de competencialização para estes jovens em 3 grandes vertentes: escolar, social e pré/profissional. Assim ao mesmo tempo que se pretende recuperar estes jovens para a aprendizagem académica, visa-se trabalhar uma (re)integração socializadora (Roldão e Santos, 2008).

1.3.1. Objetivos

- Fomentar ativamente condições favoráveis da igualdade de oportunidades de jovens em situação de risco de exclusão social ou de situação efetiva da exclusão social;
- Possibilitar a jovens em situação de risco de exclusão social / situação efetiva de exclusão social o desenvolvimento de um perfil de competências que lhe permita a certificação com o diploma de 1º, 2º e de 3º ciclo do Ensino Básico;
- Combater situações de exploração de Trabalho Infantil, nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT, promovendo a reinserção escolar dos jovens que as protagonizam, através da integração num percurso escolar alternativo;
- Prevenir situações de exploração de Trabalho Infantil, integrando jovens em situação de abandono escolar e risco de entrada extemporânea num mundo do trabalho num percurso escolar alternativo;
- Sensibilizar os jovens e as respetivas famílias relativamente à importância do cumprimento da escolaridade obrigatória;
- Promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos jovens que os estimule à construção responsável e autónoma dos seus próprios projetos de vida.

1.3.2. Parcerias no conselho de Faro

Tabela 2 - Parcerias no conselho de Faro

IDENTIFICAÇÃO	CONTRIBUTO
Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC)	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar o planeamento, execução e avaliação do PIEF de acordo com as indicações da Estrutura de Coordenação Regional do PIEF; - Contribuir para a elaboração e operacionalização do plano de educação e formação (PEF) relativamente a cada um dos jovens integrados no grupo-turma; - Acompanhar a execução da programação financeira do Fundo de Apoio ao PIEF, de acordo com o Regulamento de Gestão do PIEF; - Promover e dinamizar as reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.
Direção Regional de Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar informação necessária sobre medidas e prestações técnicas da educação à Assembleia de Parceiros de acordo com as necessidades locais do PIEF; - Promover a disponibilização de respostas educativas, de apoio social escolar, de orientação e de recursos humanos adequadas a cada PEF / PIEF; - Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa; - Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.
Instituto do Emprego e da Formação (IEFP)	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar informação necessária sobre medidas e prestações técnicas do emprego e da formação à Assembleia de Parceiros de acordo com as necessidades locais do PIEF; - Colaborar na dinamização e coordenação de respostas locais a implementar no PIEF; - Estimular a articulação interna e externa das estruturas e serviços do IEFP no que respeita às concretizações das intervenções no âmbito do PIEF; - Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa; - Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.

IDENTIFICAÇÃO	CONTRIBUTO
<p>Instituto de Segurança Social (ISS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar à Assembleia de Parceiros informação sobre os recursos mobilizáveis ao nível dos projetos locais, respostas sociais e outras dinâmicas das quais a segurança social seja parceira ou promotora de acordo com as necessidades locais do PIEF; - Promover a agilização de procedimentos no âmbito da execução de medidas de promoção e proteção aplicadas pelos Tribunais, sempre que o PEF seja assumido como uma forma de intervenção para a promoção dos direitos do jovem em perigo; - Promover a agilização de procedimentos no âmbito do acompanhamento do Rendimento Social de Inserção nas situações em que os agregados dos jovens integrados em PIEF sejam beneficiários deste apoio; - Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa; - Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.
<p>Agrupamento Vertical de Escolas Neves Júnior</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar recursos de pessoal docente para além dos destacados pelo PIEC no âmbito do PIEF; - Disponibilizar instalações ao desenvolvimento das atividades do PIEF; - Disponibilização de respostas de apoio social escolar adequadas a cada PEF; - Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa. - Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.
<p>Câmara Municipal De Faro (CM)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar à Assembleia de Parceiros informação sobre os recursos mobilizáveis ao nível dos projetos locais, respostas sociais e outras dinâmicas das quais a CM seja promotora ou parceira, de acordo com as necessidades locais do PIEF; - Pagamento de transportes escolares; - Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa. - Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.

IDENTIFICAÇÃO	CONTRIBUTO
<p>Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a agilização de procedimentos no âmbito da execução de medidas de promoção e proteção aplicadas pela CPCJ, sempre que o PEF seja assumido como uma forma de intervenção para a promoção dos direitos do jovem em perigo; - Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa. - Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.
<p>Direção Geral de Reinserção Social (DGRS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a agilização de procedimentos no âmbito da execução de medidas tutelares educativas acompanhadas pela DGRS, nomeadamente quando o PEF seja assumido como plano de conduta; - Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa; - Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.
<p>Projeto Escolhas – RE-Cria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a agilização da articulação entre o Re-Cria e o PIEC, nomeadamente no âmbito do desenvolvimento do PIEF; - Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa; - Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.
<p>Escola Segura (GNR)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a agilização da articulação com a Equipa da Escola Segura da GNR no âmbito do desenvolvimento do PIEF; - Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa; - Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.
<p>Escola Segura (PSP)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a agilização da articulação com a Equipa da Escola Segura da PSP no âmbito do desenvolvimento do PIEF; - Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa; - Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.
<p>Instituto das Drogas e da Toxicod dependência (IDT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a agilização da articulação com a Equipa da Unidade de Prevenção e da Comissão de Dissuasão das Toxicod dependências no âmbito do desenvolvimento do PIEF; - Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa; - Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.

IDENTIFICAÇÃO	CONTRIBUTO
Associação de Planeamento Familiar (APF)	<ul style="list-style-type: none">- Promover a agilização da articulação entre a APF e o PIEC, nomeadamente no âmbito do desenvolvimento do PIEF;- Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa;- Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.
COOPPOFA	<ul style="list-style-type: none">- Executar a Gestão Financeira do Fundo de Apoio ao PIEF de acordo com o Regulamento de Gestão do PIEF;- Colaborar no acompanhamento e avaliação do Programa;- Participar nas reuniões trimestrais da Assembleia de Parceiros.

Fonte: PIEC - Algarve

1.3.3. Plano de Educação e Formação (PEF)

O PIEF concretiza-se para cada um dos jovens num Plano de Educação e Formação (PEF) subordinado aos princípios da Individualização (considerando a idade, situação pessoal, interesses e necessidades de inserção escolar e social, com base na avaliação diagnóstica inicial), da Acessibilidade (permitindo a intervenção e a integração do jovem em qualquer momento do ano letivo), da Flexibilidade (permitindo a integração do jovem em diferentes ações educativas/formativas), da Continuidade (assegurando uma intervenção permanente e integrada), do Faseamento da Execução (permitindo o desenvolvimento da intervenção por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo do jovem), da Celeridade (permitindo a obtenção de certificados escolares em períodos de tempo mais curto) e da Atualização (permitindo a revisão e alteração do plano, em função das alterações da situação e das necessidades do jovem).

Nos termos do ponto 8 do Despacho conjunto n.º 948/2003, o PEF é acompanhado por um professor-tutor, a quem compete promover a intervenção articulada das entidades envolvidas na execução do plano e informar regularmente as entidades responsáveis pela avaliação da evolução da execução do plano, bem como, propor a revisão e alteração deste, sempre que necessário, sendo de prever um número de horas de tutoria de acordo com as necessidades objetivas desse acompanhamento.

Enquanto espelho da sociedade mais alargada, a Escola tem um papel fundamental e basilar na construção de uma sociedade mais justa, que conceda oportunidades iguais a todos os seus cidadãos. Uma vez que todo o cidadão tem direito a “uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar” (LBSE, art. 2.º, n.º 2).

1.3.4. Metodologias de Educação e/ou Formação

Os jovens integrados em turmas PIEF apresentam em comum características que implicam repensar as abordagens metodológicas e pedagógicas. O trabalho a desenvolver com estes alunos deve “partir das realidades mais acessíveis e chegar a processos cognitivos complexos e desafiantes” (Roldão e Santos, 2008).

A abordagem pedagógica deverá centrar-se nos seguintes pressupostos pedagógicos:

- Aprender implica participar, logo o aluno deverá ser sempre implicado no processo, desde a fase diagnóstica até à avaliação dos resultados.
- A aprendizagem ocorre quando as atividades didáticas são cuidadosamente concebidas e adaptadas aos alunos em causa e são complementadas por reflexão, análise crítica e síntese adequada.
- Durante este processo, os alunos deverão ser estimulados a participar ativamente, colocando questões, investigando razões, experimentando soluções, resolvendo problemas, exercitando o gosto pela curiosidade/ descoberta e assumindo responsabilidades.
- A aprendizagem implica que os jovens sejam envolvidos não apenas intelectualmente nas atividades propostas, mas também no plano emocional, físico e relacional.
- Uma vez que, os resultados das atividades pedagógicas realizadas têm sempre um grau de imprevisibilidade, os jovens tenderão a experimentar sentimentos de sucesso, fracasso, desafio, assunção de riscos, incerteza, etc, que deverão ser objeto de exploração pedagógica e comparados com situações do quotidiano.

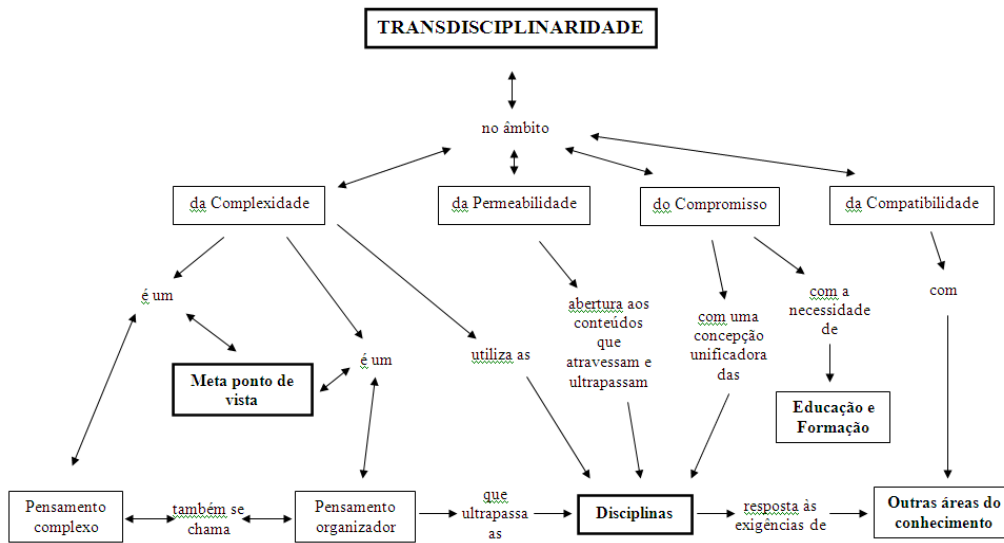
A questão central, segundo Roldão e Santos (2008) que se coloca na escolha das metodologias de educação / formação prende-se com a “ (...) conciliação da finalidade socializadora do currículo (...) com o imperativo da adequação aos públicos, que por sua vez se operacionaliza através de práticas de diferenciação.” (pp.17). Uma

diferenciação orientada para a inclusão que requer a desconstrução e reconstrução de lógicas de trabalho escolar. Pretende-se pois que se leve a cabo um conjunto de procedimentos no sentido de tornar acessíveis as aprendizagens curriculares aos jovens que constituem o grupo-turma com base na identificação da especificidade dos mesmos. Por especificidade entende-se um “o conjunto de características cognitivas, culturais e sociais que distinguem os modos e condições particulares de cada grupo ou individuo se comportar face a uma mesma aprendizagem curricular.” (pp.17).

1.3.5. Estrutura Curricular

O PIEF concretiza-se, em relação a cada jovem, mediante a elaboração de um Plano de Educação e Formação (PEF) subordinado aos princípios previstos no ponto 4 do Despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro.

O projeto de percursos diversificados constitui-se enquanto construção de percurso alternativo prevista no ponto 3 do referido Despacho conjunto. Pelos motivos descritos no ponto 6 do presente projeto, a estrutura curricular do percurso prosseguirá os objetivos gerais e específicos previstos para o PIEF. Do ponto de vista estritamente curricular, este percurso organiza-se nos termos do previsto nos números 1 a 3 e 6 do capítulo II do Anexo ao Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, integrando ainda um conjunto diversificado de medidas e ações prioritariamente orientadas para a reinserção escolar, podendo incluir atividades de educação extraescolar, de ocupação, de orientação vocacional, de desporto escolar, de integração social e profissional, entre outras que oportunamente se entendam necessárias com vista à prossecução do PIEF. O desenvolvimento curricular processa-se de acordo com o modelo transdisciplinar, cujo mapa conceptual se apresenta:



Fonte: Parreira, Jerónimo e Jerónimo, 2010

Fig 3 - Modelo Transdisciplinar

Nos termos do ponto 8 do Despacho conjunto n.º 948/2003, o PEF é acompanhado por um professor-tutor, a quem compete promover a intervenção articulada das entidades envolvidas na execução do plano e informar regularmente as entidades responsáveis pela avaliação da evolução da execução do plano, bem como, propor a revisão e alteração deste, sempre que necessário.

CAPÍTULO II – O INSUCESSO, ABANDONO E EXCLUSÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

Hoje vivem-se tempos difíceis na escola portuguesa. As constantes mudanças das linhas orientadoras políticas, em conjunto com profundas reformas sociais e profissionais no sector da educação, provocaram uma clivagem entre a Escola e a sociedade em geral. A escola pública está a ficar sozinha, isolada e com poucos aliados. Por outro lado a escola parece ter obrigação de resolver todos os problemas da sociedade, como refere Ruivo (2001, pp. 3) *“Cada vez que aparece um novo problema social, tal como a proliferação do uso das drogas, ou o aumento da violência entre os jovens, aparece sempre alguém bem intencionado que, de seguida, pretende solucioná-lo elaborando os correspondentes programas educativos, e considerando as escolas e os professores como responsáveis diretos pela solução desse problema.”* O facto é que muitas destas “aspirinas pedagógicas” esquecem as diferentes realidades e as diferentes culturas de cada escola.

2.1. Cultura de Escola e o Sucesso Educativo

Na escola convivem, partilham-se, rejeitam-se, imitam-se, contestam-se crenças, linguagens, rituais, conhecimentos, convenções, o que conduz ao aparecimento de uma “cultura de escola” que influencia a prática educativa e é determinante no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, enquanto indivíduos “contaminados” por essa cultura escolas (Ruivo, 2001).

Aos poucos os professores vão-se apercebendo que nesta nova escola as exigências para com os alunos são menores quando comparadas com a sua antiga escola e que a disciplina parece não ser valorizada e isso talvez explique o inferno que é almoçar numa cantina.

As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (Nóvoa, 1995). Como será possível que duas escolas públicas separadas por 50 km de distância pareçam tão diferentes? Entende-se que uma escola do interior seja diferente de uma escola do litoral, normalmente as escolas dos centros urbanos do litoral têm um corpo docente e uma gestão mais estável. Por outro lado as escolas do interior vivem com mais

dificuldades de liderança e sofrem com a constante rotatividade de professores, mas ao mesmo tempo são injetadas todos os anos com inovação e dinamismo.

As escolas são enormes esponjas de capacidade ilimitada de absorção. Elas absorvem as características da cidade, da sua povoação, das profissões dominantes, do regionalismo e até das condições atmosféricas predominantes. Todas as escolas começam por ter um número, é a Escola nº 1, a Escola nº 4, mas rapidamente escolhem um nome, de um rei, de uma rainha, de um grande pedagogo ou de alguém ilustre que por lá passou. Começa o processo de identificação e de marcação de território. Vai-se tornando pouco a pouco, única. Nem boa nem má, até porque não existem nem boas nem más escolas, mas sim projetos de sucesso ou insucesso educativo. A própria arquitetura da escola é um fator fundamental da sua identificação. O modelo mais utilizado em Portugal, estruturas quadradas de quatro blocos virados para um hall central, com salas frias e pintadas de um branco pálido, são a representação de uma escola estática e formal. A escola do futuro é uma escola de espaços amplos, com iluminação natural, muita cor, muito vidro, sem barreiras arquitetónicas e adaptada a todo o tipo de crianças. Não restam dúvidas que também os alunos que ali estudem, os professores que ali trabalhem serão diferentes.

Um aspeto fundamental da cultura própria de cada escola, é a forma como ela procura responder aos desafios que lhe são colocados. A sua dinâmica, é influenciada pela matriz já experimentada. Todas as escolas são avessas à mudança. Ninguém gosta de vestir uma camisola acima ou abaixo do seu número, ou seja, as medidas educativas não permitem grande margem para as características individuais de cada escola. Enquanto assim continuar, teremos projetos desadequados da realidade escolar e que dificilmente conseguirão atingir os níveis de sucesso pretendidos.

Uma escola com bom clima é uma escola onde as pessoas se sentem bem, onde os profissionais vão trabalhar com alegria e onde os alunos não dão pelo tempo a passar. Estas escolas existem, não são uma utopia, mas na maior parte das vezes o que encontramos são escolas onde o bom clima só existe de um dos lados, ou seja, ou há bom clima para os alunos ou para os professores. Se está do lado dos alunos, normalmente prevalece a indisciplina, a falta de regras, a liberdade incondicionada. Se está do lado dos professores prevalece a autoridade, a rigidez, a segurança do controle e pouca margem de manobra para espíritos indomáveis. Esta divisão de dois mundos parece forçada mas existe, e em matéria de indisciplina cada vez se nota mais. Não se trata de uma guerra declarada, quanto muito, uma pequena guerrilha. É normal

encontrarmos em literatura pedagógica os termos “balcanização”, “professores entrincheirados”. Estes conceitos bélicos representam uma forma de estar no combate à indisciplina, para muitos considerada a raiz de todos os males escolares. O próprio líder é muitas vezes a personificação do general que conduz as suas tropas. Qual legião romana, os professores cobrem-se com os seus escudos por todos os lados, formando um quadrado perfeito onde só as lanças têm ouvidos já que os olhos, esses, estão com o general, que do alto do seu cavalo grita, incentiva e pune.

Esta breve mudança de estilo literário serve apenas para introduzir um relatório intitulado *Improving Behaviour* publicado pelo OFSTED, (2006) onde se conclui que é possível alterar o clima de uma escola num período relativamente curto se forem tomadas as medidas adequadas, que se traduzem num conjunto de estratégias simples, mas que implicam o envolvimento de todos os agentes educativos. Os dados mais relevantes deste relatório focam como aspetos essenciais na mudança do clima de uma escola problemática os seguintes: o facto de se encarar o comportamento como revelador de outras fragilidades que importa ultrapassar; a definição clara do que é um comportamento aceitável e do que é um comportamento inaceitável; o envolvimento de todos os agentes educativos na implementação de comportamentos adequados; o prémio das atitudes corretas, bem como a penalização das incorretas; a identificação e o subsequente apoio aos jovens mais vulneráveis. Recomendam-se ainda medidas para melhorar o clima de escola: que o comportamento seja encarado como algo que deve ser combatido através da melhoria da qualidade do ensino na sua globalidade; que as regras conducentes à melhoria do comportamento sejam compreendidas e implementadas por todos os intervenientes; que a melhoria seja encarada como global, mas responsabilizando cada um e prestando uma atenção especial a situações de maior fragilidade.

2.2. Insucesso, abandono e exclusão

De acordo com o enunciado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) “a educação é um direito de todos e tem por objetivo favorecer o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do indivíduo como também o progresso social, promover o desenvolvimento de um espírito democrático, plurista e crítico”.

Atualmente a educação extrapolou a esfera política apresentando-se como um assunto de enorme relevância social, a educação deixou de ser mais um assunto de carácter exclusivamente político e passou a ter um papel social.

O insucesso consiste na dificuldade que as crianças têm em aprender, em completar os anos de escolaridade no tempo previsto, em obter notas altas pelo seu trabalho escolar e em continuar os seus estudos Iturra (1990a). Acrescenta Iturra (1990b, pp. 105) que “o insucesso é um processo que envolve diversas formas de entender o social, de o gerir, gerá-lo, produzi-lo e entendê-lo”.

O insucesso e abandono escolar além de se apresentarem como um problema social representam também um problema económico, cuja resolução constitui um verdadeiro desafio para todos os países ao nível dos seus responsáveis políticos, uma vez que muitos jovens por terem sido vitimados pelo insucesso e abandono escolar encontram-se socialmente excluídos (Wolfgang & Glickman, 1995).

Assim sendo, este fenómeno afigura-se também como um instrumento de exclusão social, prejudicando os que possuem qualificação insuficiente, através do seu afastamento do mundo laboral e das profissões bem remuneradas, o que constitui ao mesmo tempo, uma exclusão dos direitos sociais.

A problemática do sucesso escolar é indissociável da coesão social, uma vez que a exclusão determina à partida o nível de qualificações possível de alcançar: “as pessoas são pobres porque investiram pouco em si próprias mas os pobres não têm fundos para investir em capital humano” (Bastos, 1999, pp. 66).

Torna-se fundamental organizar o sistema de ensino de maneira a afiançar o sucesso dos alunos e a qualidade do mesmo. Como nos refere Stoer (2001), se hoje nos preocupamos com a importância do insucesso e abandono escolar, é porque o seu ideal se impôs para todos.

O termo “fracassar” oferece uma imagem negativa do aluno e centra em si toda a responsabilidade do insucesso escolar, esquecendo que outros agentes também têm responsabilidades em todo este processo, como a família, o sistema educativo e a própria escola. Marchesi e Pérez (2004), referem que o termo insucesso escolar é muito discutível, uma vez que encerra ideias diversas: o aluno que fracassa não progride, nem no âmbito pessoal e social, nem no dos conhecimentos escolares. No entanto, é na confluência da retenção e do abandono escolar que Pires e colaboradores (1991), se posiciona face ao abandono escolar, quando refere que o insucesso assume o seu expoente máximo através do abandono escolar.

Com a massificação do ensino aumentou a heterogeneidade dos alunos, o insucesso e o abandono escolar. A incapacidade do aluno em alcançar os objetivos estabelecidos para o ciclo em que se encontra, é a definição dada pela Eurydice (1995) para o insucesso escolar.

Segundo Benavente (1990), na escola massificada, devido ao elevado número de alunos, o insucesso constitui um problema “*constante*”. Apontando como motivo de insucesso escolar a dependência que as escolas apresentavam, no seu funcionamento e práticas, relativamente às decisões de órgãos centrais do ministério, ficando por vezes muito distanciadas do meio em que estão inseridas; as atitudes e os critérios adotados pelos docentes e as relações escola-família-comunidade imperantes. Para a autora o antagonismo presente entre condições materiais e necessidades pedagógicas de uma escola traduzem “a ligação entre a escola e o meio de vida dos alunos ainda mais difícil” e “não facilita a implicação” dos docentes “na mudança das suas práticas” (Benavente, 1990).

Joaquim Pacheco afirma na sua dissertação sobre insucesso escolar (1997) que este é um fenómeno que trespassa a sociedade e que carece de coordenação de políticas. A ele estão ligados fatores pessoais, familiares, sociais e intrínsecos à escola.

Considera-se à partida que o abandono escolar precoce é um fenómeno com repercussões negativas para a sociedade, que tem de ser analisado e prevenido pela comunidade escolar. A sua ocorrência tem consequências negativas na vida dos jovens pela falta de competências pessoais e de qualificação para a vida profissional que a saída precoce do sistema educativo lhes confere.

Segundo Antunes (1999), o projeto moderno da escola, é atingir e mostrar, reflexa e criticamente o Mundo, tarefa realizada através de diversos métodos de comunicação que atuando de modo independente se encontram interligadas. É esta a escola que todos nós ansiamos, uma escola para todos, que possibilite “aprender cultura”, que abra espaços e oportunidades para todos, admitindo simultaneamente que a sua singularidade resida no poder que tem de nos permitir alargar experiências e saberes.

A escola, enquanto instituição que recebe diversos públicos é uma escola de massas, quer de alunos quer de professores, tem de ser uma escola em que todos, em ritmos adequados e de acordo com as possibilidades reais de cada um, podem usufruir de uma aprendizagem contínua e indispensável para a vida futura. Tem que dar resposta às exigências do mundo do conhecimento em que vivemos e acautelar efetivamente uma

educação de base que processe a educação e formação ao longo da vida, assegurando o cumprimento da escolaridade obrigatória e combatendo o insucesso escolar, a exclusão. De acordo com o Programa Educação 2015 e mediante o panorama nacional, Portugal comprometeu-se a assegurar, até 2020, a redução das taxas de saída precoce do sistema de ensino e a partir do ano letivo 2010-2011, “pretendeu-se aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na concretização dos compromissos nacionais e internacionais em matéria de política educativa” (pp.2) traçando-se como meta a atingir até 2020 a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação, ser inferior a 10% (pp.11).

Já em 1990, através da divulgação do estudo realizado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP, 1990), o Ministério da Educação mostrava a sua preocupação sobre este fenómeno ao afirmar que “Todo o atraso em que um país incorra no desenvolvimento dos conhecimentos dos jovens, futuros agentes de produção, coloca esse país em situação muito delicada relativamente aos vizinhos e concorrentes.” (pp.7), uma vez que aspetos económicos e sociais não podem ser escamoteados deste fenómeno.

Segundo Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994) “abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou ... a morte”, seja qual for o motivo para tal. O fenómeno do abandono escolar tem-se demonstrado um problema visivelmente preocupante (Doll & Hess, 2001; Marks, 2007).

Do ponto de vista de Bordieu (1993, citado por Benavente et al., 1994, pp. 26-27) a escola é “habitada de modo duradouro por potenciais excluídos que nela vivem contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outro fim para além de si própria” e como tal, não podemos desprezar as retenções repetidas, o desinteresse pela escola e as situações de indisciplina como outros fatores que estão na origem do abandono escolar.

Abandonar a escola não é um ato isolado de desafio e rebeldia, mas sim um processo que, normalmente, começa cedo e que se pode prolongar por muito tempo.

“Saber se se trata de abandono (no final do ano letivo) ou de desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações, mas não altera o fundamental. Saber se um jovem atingiu ou não o limite da escolaridade obrigatória quando se verifica o abandono, pode ter um efeito estatístico mas não altera a situação de fracasso”. (Ana Benavente *et al*, 1994, pp. 26). A autora destaca as

periferias urbanas e as zonas rurais como as mais atingidas pelo abandono escolar. No mesmo estudo, adiantam-se como aqueles que mais frequentemente abandonam a escolaridade obrigatória os filhos de trabalhadores agrícolas, de operários e de artesãos, os filhos de emigrantes e os pertencentes a minorias étnicas. Sugerem ainda que os alunos em risco de abandono escolar apresentavam atraso escolar relevante, poucas expectativas escolares e falta de interesse escolar e poucas ambições profissionais.

Os autores afirmam ainda que apesar da existência de causas múltiplas não devemos desviar atenção daquela que frequentemente é apontada como sendo uma das principais razões: os alunos que abandonam a escola foram por ela, antecipadamente, abandonados.

2.3. Perfil do aluno em abandono escolar

Janosz e colaboradores (2000) realizaram vários estudos sobre a identificação de preditores do abandono escolar e apresentam uma tipologia do abandono, dando relevo a quatro perfis de alunos desistentes: os discretos, os inadaptados os não empenhados, e os com baixo desempenho.

Os alunos que não apresentam nenhum problema de comportamento na escola, que evidenciam um nível de empenhamento elevado em relação à educação, mas cujo rendimento escolar é baixo, são caracterizados como sendo “discretos” são qualificados como discretos na medida em que correm o risco de passar despercebidos junto das autoridades escolares.

Os alunos que revelam um rendimento escolar muito baixo, um fraco empenhamento e um elevado nível de inadaptação escolar, são caracterizados como sendo “aluno inadaptado” em suma são alunos cuja prática escolar se revela problemática a todos os níveis, ou seja, tanto no plano das aprendizagens, como no dos comportamentos.

Os alunos que além de manifestarem um reduzido empenhamento face à educação, demonstram, em termos de comportamento, um nível de inadaptação escolar médio e um rendimento também médio são caracterizados como sendo alunos “não empenhados”.

Por sua vez, os alunos cujo grau de empenhamento é baixo, cujo nível de inadaptação escolar é médio e que evidenciam um rendimento médio muito fraco, são

caracterizados como sendo alunos com “baixo desempenho”. São alunos que se distinguem dos outros desistentes devido às suas dificuldades em corresponder às exigências escolares no plano das aprendizagens.

O perfil do aluno em risco demonstra em geral um atraso escolar significativo, ausência de ambições escolares e os pais e/ou encarregados de educação não valorizam a escola, pelo contrário vêem-na como algo que não traz grandes benefícios.

Segundo Dupont e Ossandon (1987) um potencial “abandonador” tem o seguinte perfil: fraco rendimento escolar, sente ausência de empatia, vive mal a relação educativa, tem professores pouco motivados, não se concentra no seu trabalho, não se sente bem na sua pele de aluno, não tem confiança em si, veicula consigo perspectivas de fracasso.

Pode-se inferir que o abandono escolar é um problema do domínio da conduta do aluno e manifesta-se na decisão de deixar a escola sem completar o nível de ensino desejado. Essa decisão não é, de forma alguma inesperada, mas resultado de um longo processo de desajustamentos, fracassos, tensões e desinteresse pela escola. O valor instrumental da escola é posto em causa com esta saída antecipada da escola, uma vez que o seu papel como participante no desenvolvimento pessoal e de preparação para a vida ativa, é de alguma forma interrompido.

Por sua vez a escola não conseguiu motivar o abandonante para a formação e este é desta forma rejeitado pela própria escola, onde é lançado, na maioria das vezes, para a ociosidade, marginalidade ou prematuramente para a vida ativa.

2.4. Causas do abandono escolar

Cada vez mais se chega à conclusão que só uma abordagem multifatorial, multidimensional e sistémica pode ajudar a explicar o fenómeno do abandono escolar, e nas quais devem ter-se em conta as realidades em interação: sociedade, jovem e escola.

Ferrão e Almeida (2000) no seu estudo sobre as causas de abandono escolar, referem que, as causas tradicionais de abandono, muito associadas à entrada precoce na vida ativa e a situações de pobreza das famílias e de isolamento das escolas, encontram-se de uma maneira geral em declínio mas confrontam-se com focos de resistência significativos. No entanto começam a surgir novas situações de risco, particularmente visíveis em meios urbanos e suburbanos. O fenómeno do abandono escolar precoce

parece, assim, encontrar-se numa fase de transição, mais do que numa fase de final anunciado. O processo que afeta o abandono escolar é associado a diversos fatores, o que dificulta a sua análise. Existe um forte consenso acerca do impacto das características familiares, como a educação dos pais, o envolvimento na escola e na vida do aluno e a própria estrutura familiar (Astone & McLanahan, 1991; Beekhoven, 2004; Coleman, 1988; Lee & Burkam, 2003).

Como Mendes (2006) afirma, o abandono escolar é um processo que não acontece de forma rápida ou imediata, tem causas que se vão arrastando ou agravando e que com o tempo acabam por provocar a saída do sistema de ensino. Atuar, portanto, no sentido de uma prevenção deverá ser o caminho a seguir.

2.5. Diferentes perspetivas no conceito de abandono escolar

Existem atualmente três perspetivas diferentes na abordagem do conceito de abandono escolar: psicossocial, abandono não concretizado e sistémica.

- Abordagem psicossocial, considera-se o abandono escolar de forma individual, tentando assim compreender as suas causas e consequências.

Segundo Tavares (1990), esta perspetiva considera o abandono escolar como sendo um problema do domínio da conduta do indivíduo.

- Abandono não concretizado, trata-se de uma situação de abandono potencial.

Esta perspetiva abrange todos os jovens que já começaram a perder o interesse pela escola e que só estão à espera da melhor ocasião para abandonarem a escola. Muitos jovens continuam a ir as aulas mesmo quando mentalmente eles já se consideram praticamente fora dela (Wells *et al.* 2002). Fazer o levantamento de jovens nesta situação é fundamental para a criação de programas preventivos que visam “devolver a estes jovens o gosto pela escola.

- Sistémica

Esta perspetiva consiste em ver este fenómeno como um conjunto de saídas antecipadas do sistema escolar. O abandono escolar é definível neste caso por dois fluxos: Primeiro: o fluxo de alunos que tendo completado com êxito o ano escolar, não prosseguem os seus estudos. Segundo: o fluxo de alunos que não tendo completado com êxito o ano escolar, não prosseguem os seus estudos, e não concluem o nível de

matrícula. O abandono escolar é assim considerado como um tipo de perda do sistema que, quando atinge uma determinada dimensão é considerada indesejável a todos os níveis, pessoal e social (Tavares, 1990).

A primeira preocupação deveria ser identificar “quem abandona a escola prematuramente” e analisar os motivos desse mesmo abandono. Existe uma série de causas que levam ao abandono escolar, só muito recentemente o abandono escolar começou a ser objeto de estudo, no entanto, já existem várias tentativas de interpretação do fenómeno. De uma forma ou de outra a maioria dos investigadores nesta matéria têm defendido a existência de fatores essenciais que influenciam o desempenho escolar de um jovem, nomeadamente: a escola, o ambiente familiar e o mercado de trabalho. É na relação entre estas três variáveis que devemos procurar os fatores do abandono escolar e as suas causas explicativas. Segundo Ana Benavente (1976), não podemos de facto atribuir unicamente ao aluno as culpas do seu insucesso sem termos em consideração o meio em que este vive e as características da escola que o mesmo frequenta.

De acordo com Roldão e Santos (2008), ainda perduram formas de exclusão de crianças e jovens quase todas elas relacionadas com percursos de insucesso escolar, absentismo ou abandono precoces.

Na opinião de Ferraro (1985), insucesso escolar e exclusão são conceitos que caracterizam duas maneiras de entender as mesmas situações, uma vez que incluem aqueles que não têm acesso à escola e aqueles que, ainda dentro dela, são objeto de exclusão no próprio processo de ensino (através de repetências e reprovações), e, deste modo, estão preparados para uma posterior exclusão de todo o processo. Por outro lado, o conceito deste fenómeno tem sido alterado ao longo do tempo, visto que subsiste em função dos conhecimentos gerais da sociedade e das competências que lhe são exigidas para integrar o mundo de trabalho.

“O insucesso escolar é massivo, socialmente seletivo e cumulativo, como resultado de um complexo processo simbólico em que valores, práticas socioculturais e institucionais se cruzam de forma conflitual. (...) Numa sociedade em que cada vez mais a circulação do saber se realiza sob a forma escrita, os grupos e indivíduos que, pelas baixas competências possuídas na utilização de materiais escritos, se veem afastados da possibilidade de a ele acederem, encontram-se no limiar de um processo de exclusão e marginalização”. (Ana Benavente, 1996, pp. 245).

O saber, como nos refere Benavente e colaboradores (1994), é um direito e um instrumento de participação social e a sua privação encerra os cidadãos em círculos de

desigualdades. Portanto, a falta de instrução apenas alimenta a pobreza e a marginalidade. Segundo Nunes (2000), são os alunos das camadas menos favorecidas econômica, social e culturalmente que engrossam as estatísticas da repetência e do abandono escolar.

Como Marks (2007) e Aloise-Young e Chavez (2002), acrescentam, são aspetos como o nível socioeconómico, a raça e etnia que encontramos presentes nos alunos que abandonam a escola. Diversos estudos (Marks, 2007; Chiapetti, 2003; Amado e Freire, 2002; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Antoni, Medeiros, Hoppe & Koller, 1999; Benavente *et al.*, 1994; entre outros) confirmam que os alunos que abandonam precocemente a escola são alunos que, geralmente, vivem em áreas desfavorecidas, em meios familiares intelectualmente desfavorecidos, com fracas ambições escolares, o que origina fracos resultados, e têm professores pouco motivantes. Como Benavente e colaboradores (1994) acrescentam estas situações ocorrem, repetidamente, no quadro de assimetrias e desigualdades sociais e de uma instituição escolar cujos conteúdos e práticas não se adequam à diversidade de quem hoje as frequenta.

O insucesso escolar também se encontra relacionado com experiências de vida negativas advindas de fatores como o ambiente familiar, designadamente, os problemas familiares, as pobres estruturas familiares e as tensões vividas no seio familiar têm uma influência direta no desenvolvimento intelectual da criança e na sua motivação básica. Amado e Freire (2002) descrevem como fatores fortemente relacionados ao desempenho escolar (sucesso/insucesso) e, por consequência, ao abandono precoce da escola: a existência de um ambiente familiar negativo (conflitos entre os seus membros, interações confusas, atribuições interpessoais negativas, maus tratos, estilos de autoridade e de comunicação desajustados, psicopatologias, alcoolismo e toxicoddependências, entre outros); e ainda a falta de apoio familiar (desinteresse pelo trabalho escolar, baixas expectativas parentais, não participação em reuniões, entre outros).

2.6. Acontecimentos de vida negativos

Ao longo da literatura científica é possível encontrar um vasto leque de definições sobre o stresse psicossocial, atualmente as definições com maior aceitação

centram-se nas condições ou circunstâncias ambientais que prejudicam as capacidades psicológicas ou biológicas dos adolescentes (Compas, 2004).

Os fatores stressantes que os adolescentes estão sujeitos durante a adolescência são numerosos e diversificados, sendo os acontecimentos de vida negativos uma das áreas de estudo do stress psicossocial. Goodyer (2001, citado por Canalda & Carbonés, 2005) define-os como acontecimentos que ocorrem na vida das pessoas, com um princípio e fim sinalizado, e que tem o poder de alterar o estado físico e mental. Para (Rutter, Tizard, & Whitmore, 1970, citado por Atzaba-Poria, Pike & Deater-Deckard, 2004) a acumulação de fatores stressantes na vida das pessoas representa uma maior ameaça para o indivíduo do que um fator isolado, independentemente da natureza e do tipo de risco. Assim sendo, segundo a teoria da acumulação de fatores de risco, quanto maior o número de dificuldades a ultrapassar maior o impacto negativo que essa circunstâncias provocam no indivíduo (Jiménez, Menéndez & Hidalgo, 2008).

A identificação de crianças e adolescentes expostos a fatores biológicos (cognitivos ou sensoriais) considerados de risco é uma preocupação bastante atual.

De acordo com alguns estudos, as relações familiares positivas com vínculos mais próximos, funcionam durante a adolescência, como um fator relevante na proteção contra as consequências negativas de acontecimentos de vida stressantes (Elder & Conger, 2000; Luthar & Zelaz, 2003, citado por Oliva, Jiménez, Parra, & Sanchez-Queija, 2008). Autores como (Yunes e Szymanski (2001); Bonano, 2004; Dumont & Provost, 1999, citado por Oliva, Jiménez, Parra, & Sanchez-Queija, 2008) também destacam outros fatores protetores, como a competência para estabelecer laços significativos e satisfatórios com o grupo de pares e as características pessoais do adolescente como a capacidade/competência para enfrentar os problemas ou a própria autoestima;

Caracterizar os comportamentos e estilos de vida dos adolescentes é entendido como uma condição necessária para definir estratégias eficazes visando prevenir ou remediar situações de risco ou bem-estar.

Segundo Brindis, Wolfe, Mccarter, Ball, e Starbuck-Morales (1995, citado por Lemos, Nunes, & Guimarães, 2011) nos adolescentes, a ocorrência de acontecimentos de vida stressantes, os problemas de aculturação e as mudanças na identidade social do indivíduo e autoestima, poderão afetar a saúde dos adolescentes e o seu bem-estar, com repercussões no desempenho académico e o seu envolvimento em comportamentos de risco.

As percepções de crianças e adolescentes são influenciados por diversos fatores, tais como: características da própria criança e da família, o estatuto socioeconómico, estilo parental, stress parental e acontecimentos de vida. Desvantagem socioeconómica, isolamento social, condições de vida pobres, famílias monoparentais, violência e conflitos interpessoais entre membros da família, psicopatologia dos pais, elevados níveis de stress e falta de suporte social estão geralmente associados a problemas de comportamento na criança (Bronfenbrenner, 1986; Caldera & Hart, 2004; Kazdin & Whitley, 2003 (citado por Gaspar, Matos, Ribeiro & Leal, 2006).

Estudos efetuados nos últimos 30 anos (Davies, 1988; Marques, 1988, 1997 e 2001; Silva, 1994, 2002 e 2003), demonstram que qualquer criança, independentemente da idade ou do seu estatuto económico, beneficia largamente na sua educação, comportamento social e desenvolvimento académico sempre que haja envolvimento parental.

Segundo (Koutrouba et al, 2009), os pais que se envolvem na educação das crianças têm a percepção das suas necessidades demonstrando boa comunicação e competências parentais. Ainda segundo o mesmo autor a expressão “envolvimento parental” é usada para descrever as convicções e expectativas parentais no desenvolvimento e aspirações académicas e o comportamento parental multifacetado em casa ou na escola visa fortalecer o desempenho académico das crianças.

Os problemas de comportamento dos adolescentes, revelam-nos investigações recentes (Moore *et al*, 2007), estão relacionados com o funcionamento familiar. O nível de comunicação estabelecido entre adolescentes e pais vai influenciar diretamente o ambiente familiar onde estes se desenvolvem. Uma boa comunicação entre pais e adolescentes provoca um ambiente familiar mais estável e equilibrado e conseqüentemente será mais fácil a resolução dos problemas diários e o tempo despendido em família tende a aumentar, o inverso se passa em situações onde a comunicação entre adolescente e pais é pobre ou mesmo inexistente, provocando um afastamento familiar (Barnes & Olson, 1985; Cummings & Davies, 1994).

Crianças que têm relações pouco positivas com os pais tendem a ter maior incidência de problemas de comportamento. Santos e Marturano (1999) e Amado (2001) demonstram que, muitos dos casos de crianças violentas e/ou agressivas têm a sua origem na família, mais especificamente no estilo de autoridade parental. Neste sentido, segundo Amado e Freire (2002), pode-se concluir que existem fatores

familiares considerados de risco fortemente associados ao desempenho escolar e ao comportamento antissocial da criança.

São ainda considerados como influências positivas no desenvolvimento emocional e bem-estar dos adolescentes a afetividade e o suporte social (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983). Níveis moderados de controlo parental são considerados como fatores protetores contra problemas de comportamento nos adolescentes.

Santos (2011), na sua dissertação de tese de mestrado, efetuou um estudo com 45 estudantes que frequentam ou já frequentaram turmas PIEF, tendo concluído que *“existe uma relação muito significativa entre a perceção que os jovens têm sobre os estilos parentais dos seus pais e os seus próprios problemas de internalização e externalização. A afetividade surge como fundamental no desenvolvimento dos jovens estando diretamente relacionada com os seus problemas de internalização e externalização”*.

De acordo com a revisão da literatura os fatores stressantes que mais se destacam nos adolescentes, são acontecimentos não normativos, ou seja que não são vivenciados pela maior parte dos jovens (morte de um dos pais, divórcio dos pais, prisão de um familiar, uma gravidez precoce e o desemprego dos pais), dos acontecimentos de natureza normativa, surgem as preocupações, dificuldades e tensões diárias e que fazem parte da vida da maioria dos adolescentes, são aqueles de origem familiar e do grupo de pares (mudança de escola, conflito entre pais e filhos e relacionamentos afetivos) (Graber, 2004; Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2004). Para (Oliva et al, 2008), relações familiares positivas durante a adolescência podem ser consideradas como um fator de proteção perante as consequências negativas dos acontecimentos de vida negativos.

Elevados níveis de suporte e afetividade parental estão associados a melhores e maiores níveis de autoestima e baixos níveis de depressão e ansiedade (Ge, Best, Conger & Simons, 1996).

A adolescência caracteriza-se por ser um período difícil para os jovens, em que a ocorrência de alguns acontecimentos negativos pode implicar um aumento de stresse, uma desmotivação perante o dia-a-dia e aumentar o risco de despoletar problemas emocionais. Algumas investigações confirmam que o impacto dos acontecimentos negativos pode levar a problemas de comportamento e a estarem relacionados com o

aumento de comportamentos antissociais (Gest, Neeman, Hubbard, Masten & Tellegen, 1993; Jackson & Warren, 2000; Kim et al., 2003, citado por Oliva et al, 2008).

Entre os fatores que influenciam de forma determinante a educação e formação das crianças e dos adolescentes encontra-se a vulnerabilidade social a que muitas famílias estão sujeitas (Armstrong, Birnie-Lefcovitch & Ungar, 2005; Baer, 1999; Garbarino, 2005; Ungar, 2004, citado por Lemos, 2007).

Um autoconceito elevado, sucesso escolar, envolvimento em atividades extra curriculares e relações edificantes com os pais, os pares e com outros adultos significativos, são apontados como fatores protetores por estarem inversamente relacionados com a manifestação de problemas emocionais e comportamentais (Caspi, 2000; Flouri & Buchanan, 2003; Kochanska, 1992, citado por Lemos, 2007).

De acordo com vários estudos, adolescentes expostos continuamente a acontecimentos de vida negativos, como conflitos entre os pais, têm uma maior probabilidade de sofrer de problemas psicossociais, como problemas emocionais (ansiedade, depressão e baixa autoestima), de comportamento e académicos (Hetheington & Elmore, 2003; Rutter, et al., 1998; Rutter, 2005; Rutter, 2006; Sandberg et al., 2005, citado por Lemos; Nunes & Guimarães, 2011).

Jiménez, Menéndez & Hidalgo (2009) nas suas investigações constataram que os fatores causadores de maior stress nos adolescentes são a escola e a família. Constataram ainda que as raparigas revelam uma maior capacidade em lidar com problemas de internalização (depressão e ansiedade) comparativamente aos rapazes. Apesar de nenhuma explicação ainda ter sido apresentada Garcia, L., Dardet & Garcia, M. (2009) presumem que esta diferença seja o resultado de as raparigas enfrentarem situações de stress mais cedo do que os rapazes.

Oliva, Jiménez e Parra (2009), ao estudarem os efeitos protetores das relações familiares e a influência dos acontecimentos de vida negativos nos comportamentos dos adolescentes, numa amostra de 100 adolescentes, (quando estes tinham entre 15 e 16 anos) e dois anos mais tarde, verificaram que relações familiares positivas funcionam como fatores protetores para os problemas da externalização mas não para os da internalização, tanto para os rapazes como para as raparigas.

Braconnier e Marcelli (2000) alertam para a necessidade de estar atento aos aspetos quantitativos dos comportamentos de risco, até mais do que os qualitativos, no sentido de se agir preventivamente perante determinados sinais que nos indicam comportamentos-problemas. São considerados pelos autores comportamentos de risco, a

questão da repetição do comportamento de risco (consumos, violência, problemas escolares) da duração do comportamento (durante mais de 3 meses ou mesmo 6 meses ou mais), e a questão da acumulação de comportamentos de risco e acontecimentos de vida negativos.

Neste âmbito convém ainda referenciar que a escola pode ser um fator de risco ou de proteção para a saúde. Experiências positivas no ambiente escolar podem constituir um recurso para o bem-estar subjetivo dos adolescentes. É o exemplo, dos estudantes que gostam da escola e que referem que ir à escola não é aborrecido, sentem-se mais felizes, envolvem-se menos em comportamentos de violência e apresentam menos sintomas de mal-estar (Matos & Aventura Social, 2003), quando comparados com aqueles que não gostam da escola e que acham aborrecido ir à escola.

Dékovic, Buist e Reitz (2004), reforçaram a ideia de que os adolescentes com dificuldades de comunicação e com confiança nas relações com pares revelam sintomas depressivos e maior incidência de problemas do que os que têm relações positivas com os pares.

CAPÍTULO III– COMPETÊNCIAS SOCIAIS

De uma maneira geral a competência social representa um papel essencial no desenvolvimento humano na adaptação na escola, influenciando as relações com os professores, a aceitação pelos pares e a realização académica. Segundo Gresham e Elliott, (1984) uma boa competência social permite interações eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis.

A competência social é um conceito amplo, usado para descrever o comportamento social, a compreensão, a aceitação social e a utilização de habilidades sociais (Haager & Vaughn, 1995). É um constructo multidimensional e inclui fatores sociais, cognitivos e emocionais. Um dos modelos mais conhecidos é o de Vaughn e Hogan (1990) que sugere que a competência social resulta de quatro aspetos: relações com os pares, cognição social, problemas comportamentais e comportamentos sociais eficazes.

A proficiência com que os comportamentos originam resultados sociais positivos cria a base para julgar a competência social. Tendo em conta o género, a idade, as diferenças culturais e situacionais, que limitam os comportamentos sociais, Gresham (1986) apontou três critérios para medir a competência social:

- Apreciação do comportamento social comparativamente a critérios claros e pré-estabelecidos ;
- Avaliação clara do comportamento do indivíduo tal como são medidos pela sociometria;
- Desempenho comparativamente a um padrão normativo.

Pode inferir-se que a avaliação da competência social exige várias fontes de informantes e diferentes indicadores, ajustados às tarefas de desenvolvimento e características de processamento cognitivo típicos de cada idade (Lemos & Meneses, 2002). Hazel e Schumaker (1988) consideram que o uso de apenas um instrumento será sempre redutor na identificação deste tipo de deficit.

De acordo com Elliott e Gresham (1991), as competências sociais podem ser definidas como socialmente aceitáveis se os comportamentos apreendidos permitirem ao indivíduo interagir com os outros, provocando respostas positivas, evitando assim respostas negativas.

De qualquer forma não há uma definição consensual de competência social, provavelmente pela dificuldade em definir e determinar um conjunto de capacidades sociais universalmente aceites.

Investigações recentes (Merrel e Gimpel, 1998) divulgaram mais de 15 definições diferentes de competência social. Estas definições apresentam várias semelhanças entre si, nomeadamente a ideia de que os comportamentos sociais, quando realizados de forma adequada, transformam-se em capacidades sociais, que por sua vez, se apropriadamente executadas, levam à competência social geral (Rutherford, Chipman; deGangi & Anderson, 1992).

Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, (1983, citado por Elliott, Sheridan & Gresham, 1989), identificaram sete pressupostos fundamentais para qualquer conceito de competências sociais, sendo eles:

- Competências sociais são essencialmente adquiridas através da aprendizagem (e.g., através da observação, de modelos positivos e de feedback);
- Competências sociais compreendem especificamente comportamentos sociais verbais e não verbais;
- Competências sociais implicam em grau de igualdade iniciais eficazes e respostas adequadas;
- Competências sociais visam maximizar o reforço social;
- Competências sociais são por natureza interativas e implicam o desenvolvimento da capacidade de dar respostas eficazes e adequadas;
- O desempenho das competências sociais é influenciado pelas características do ambiente envolvente;
- Os déficits e excessos no desempenho social podem ser especificados e alvo de intervenção.

Para Bierman e Welsh (2000) as Competências Sociais como conceito mais lato, refletem a capacidade para abranger aspetos comportamentais, cognitivos e afetivos de uma forma flexível para se adaptar a diversas exigências e contextos sociais. Por isso são uma condição necessária ao estabelecimento e desenvolvimento das relações com os pares pelo impacto positivo que têm na adaptação e no ajustamento social e para a obtenção de resultados e objetivos sociais desejados (Merrell, 1999).

Para Gresham e Elliott (1987), a definição de Competência Social que se apresenta socialmente com maior validade é a heurística. Segundo esta definição, as

habilidades sociais são comportamentos exibidos em situações específicas que ajudam a criança a garantir a conquista de importantes resultados sociais.

Varios estudos (Coie & Dodge, 1993; Cowen, Pederson, Babigian, Izzo & Trost, 1972; Garmezey, Masten & Tellegen, 1994; Parker & Asher, 1987) sugerem que os deficits na competência social estão relacionados com uma baixa realização académica que podem levar a problemas de adaptação futura ou mesmo psicopatológica. Por sua vez, as crianças capazes de partilhar, iniciar interações positivas, ajudar, pedir ajuda quando precisam, pedir por favor e agradecer, serão bem sucedidas nas suas relações, constituindo uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento.

Para Sugai, Horner e Gresham, (2002), cerca de 20% dos estudantes não participam totalmente nas atividades de aprendizagem por não terem as competências sociais e comportamentais essenciais, impedindo-os assim de atingir os objetivos pretendidos. Normalmente são os estudantes com modelos adultos socialmente desajustados, que apresentam perturbações de desenvolvimento que os coíbem de manifestar de forma sólida competências sociais, ou simplesmente não se encontram motivados para usar essas competências devido à convicção de que o seu comportamento é eficaz na satisfação das suas necessidades (Walker, Ramsey & Gresham, 2004).

O estudo das competências e capacidades sociais das crianças começou a ganhar relevo na América, por volta de 1930, quando Moreno (1934) começou a defender a importância do seu ensino nas escolas. Os seus estudos incidiam sobre a popularidade no grupo de pares e as predileções sociais entre adolescentes e crianças em idade escolar e desenvolveu métodos para medir a competência e proficiência social dos estudantes.

Moreno focou-se principalmente nos resultados da utilização eficaz das competências sociais tendo conseguido desencadear um interesse sem precedentes pelas competências sociais. Nos anos que se seguiram, foram quatro os contributos essenciais para o aprofundamento do trabalho de Moreno:

“-Identificação, por terapeutas comportamentais, dos comportamentos que constituem as competências sociais;

- Desenvolvimento de currículos de “educação-afetiva” e de treino de assertividade por parte de psicólogos e educadores;

- Integração nas salas de aula regulares de alunos com deficiências e desinstitucionalização de pessoas com dificuldades comportamentais, emocionais ou mentais;

- *Movimento de inclusão total de estudantes com dificuldades em programas regulares de ensino (Walker et al., 2004)*

Estas contribuições produziram avanços significativos na identificação, avaliação e treino dos comportamentos individuais que constituem a competência social.” (Lopes et al., 2006, pp. 13).

Investigações mais recentes (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000), ressaltam que, entre outras coisas, o ensino de competências sociais leva ao acréscimo do rendimento académico.

Os problemas de comportamento de crianças e adolescentes estão muitas vezes associados a problemas escolares. Ferreira e Marturano (2002) realizaram estudos comparando o baixo desempenho escolar em 141 crianças com contextos de risco e problemas de comportamento. Os dados obtidos com informações relativas às adversidades foram dados pelas mães. Foram formados dois grupos, um relativo a crianças com problemas de comportamento e outro grupo sem problemas de comportamento. As autoras constataram que as crianças do grupo com problemas de comportamento tinham menos recursos e maior número de adversidades, que abrangiam principalmente o ambiente familiar (problemas nos relacionamentos interpessoais, falhas parentais quanto à supervisão, monitoramento e suporte, menor investimento dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos). Tendo concluído que as dificuldades académicas propendem a aumentar a vulnerabilidade para o desajustamento psicossocial e por isso enfatizam a importância de ações preventivas que abarquem a criança no seu ambiente familiar.

A competência social na escola tem sido alvo de diversos estudos. A investigação nesta área tem mostrado que há uma forte correlação entre a competência social e a realização académica. Os alunos com dificuldades de aprendizagem são menos aceites pelos seus pares, apresentam níveis mais elevados de comportamentos sociais negativos e deficits em diversos comportamentos sociais positivos (Bryan, 1982; Deshler, Schumaker, Warner, Alley, & Clark, 1980; Gresham, 1981a; Gresham & Reschly, 1987; Gresham & cols., 1987a).

De acordo com Elliott, Sheridan e Gresham, (1989), resultados sociais positivos podem ser adquiridos através da aceitação pelo grupo de pares, modelos de adultos (i.e., pais e professores) socialmente positivos, pela competência académica e por um nível de autoestima e ajuste psicológico adequado.

3.1. Competências sociais e relações com o grupo de pares

As relações dos jovens com os seus pares e a criação de amizades representam um papel crítico no desenvolvimento socio-emocional. A aceitação pelos pares e o desenvolvimento de amizades proporcionam um sentido de pertença, inclusão social, companhia, intimidade e autoestima. A adolescência, em particular, é um período particularmente importante para o estabelecimento de amizades, identificação com o grupo, desenvolvimento da identidade e de independência emocional e envolvimento numa diversidade de atividades sociais e vocacionais que auxiliarão a transição para a vida adulta.

Para Harput (1996; 1999), as amizades são essenciais para o desenvolvimento social das crianças. Daí defender a importância das crianças estabelecerem relações precoces com pessoas com mais conhecimento e poder social (i.e., pais) e simultaneamente com pessoas com igual conhecimento e poder social, de forma a desenvolverem competências sociais. Durante a infância e a adolescência, a relação com os pares adquire papel de relevo, pois de acordo com Bagwell e colaboradores (2001); Erdley e colaboradores(2001), esta relação contribui para o ajustamento psicossocial da criança especialmente, com o ajustamento escolar, com a saúde psicológica (solidão/isolamento) e com problemas de comportamento, pois estabelece-se uma relação clara entre aceitação, por parte dos pares, e ajustamento psicossocial.

Segundo a perspectiva do suporte social, as relações com os pares proporcionam benefícios diretos ou indiretos que têm impacto no ajustamento, Bagwell e colaboradores (2001). Variados fatores de risco, incluindo aspetos relacionados com a rejeição dos pares, são preditores da externalização de problemas, o estatuto socioeconómico baixo, além dos conflitos familiares e conjugais, do desemprego, da violência familiar, da perturbação mental na família, da rejeição dos pares, é um fator associado a problemas de comportamento e desajustamento na infância e adolescência (Marinho & Caballo, 2002).

As crianças e adolescentes pobres manifestam um maior risco, pois estão mais vezes expostas a situações de doenças físicas, estresse familiar, suporte social escasso e depressão parental, especialmente da mãe (Masten, 2001).

O estatuto socioeconómico tem um profundo impacto na saúde. Frequentemente, associado ao baixo estatuto socioeconómico encontram-se diversos fatores, tais como:

níveis baixos de educação dos pais, desemprego, habitação em zonas urbanas carentes, agregado familiar numeroso e pertença a minoria étnica (Black & Krishnajumar, 1998; Chen, Matthews & Boyce, 2002).

Para Schneider, Richard, Younger e Freeman (2000), as crianças com um estatuto socioeconómico baixo são mais frágeis relativamente à avaliação dos pares passando assim o isolamento social e a rejeição dos pares a constituir fatores de risco, provavelmente porque pretendem encontrar alternativas ao modelo dos pais. Por outro lado as crianças de classe média alta despendem mais tempo com os amigos, o que lhes permite treinar e melhorar as suas competências sociais. As crianças de classe baixa estão menos envolvidas em atividades com os pares depois da escola e durante o intervalo da mesma.

Alguns estudos sugerem que o desenvolvimento cognitivo e emocional, a aquisição de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social estão estreitamente ligados com a interação positiva com os pares (Asher & Coie, 1990; Parker & Asher, 1993b).

Segundo a literatura, grandes avanços têm sido feitos na investigação das relações com os pares e em diversos domínios, nomeadamente o desenvolvimento emocional (Cicchetti & Hesse, 1983; Sroufe, 1979), o desenvolvimento social (Ainsworth Blehar, Waters & Wall, 1978; Hartup, 1983), ou a cognição social (Selman, 1980), realçando a perspetiva de ciclo de vida, que defende a ideia de que todos os períodos de desenvolvimento do ser humano apresentam desafios, forças e vulnerabilidades. Investigação nesta área aponta para o facto de que a falta de sucesso na adaptação ao grupo de pares durante o período da infância alvitre ser preditiva de problemas de adaptação futura em termos pessoais e sociais, encontrando-se subjacente a ideia de que a competência anterior exteriorizada com os pares tende a influenciar a competência posterior, ou seja, a adaptação prematura tende a fomentar a adaptação posterior (Cicchetti, 1993; Parker & Asher, 1987; Sroufe, 1989).

3.2. Fatores de risco

As crianças que recebem dos pais orientação, disciplina e suporte estabelecendo relações positivas, tendem a interagir com os pares como iguais em situações de entretenimento e companhia, com reciprocidade e cooperação, estabelecendo

compromissos para manter com sucesso essas relações sociais entre iguais (Bierman, 2004).

Da vivência de experiências com os pares a criança obtém um leque de comportamentos, capacidades, atitudes e experiências que influenciam a sua adaptação durante a vida futura.

As relações com os pares, em qualidade e quantidade revelam-se como extremamente importantes. Assim, alguns autores, (Asher, 1995; Bagwell, 2004; Bierman, 2004; Durkin, 1995), referenciaram o papel relevante que estas relações podem desempenhar na vida das crianças, nomeadamente, constituir uma oportunidade para a criança aprender com os comportamentos e as reações dos outros, ser uma fonte de companhia e de apoio emocional, contribuir para o reforço do autoconceito e da identidade social, permitir a partilha de normas de conduta social, a prática e o desenvolvimento de competências sociais, possibilitar a partilha de diferentes perspectivas e formas de resolução dos problemas e dos conflitos, promover a reciprocidade e o compromisso, propiciar estabilidade em fases de mudança ou de dificuldade, servir de “ensaio e treino” para futuras relações interpessoais, treinar a comunicação e a capacidade de negociação, desenvolver a perceção social e a regulação emocional, fomentar a linguagem e a comunicação, o desenvolvimento cognitivo e o raciocínio moral.

As competências sociais, em crianças com idade escolar, encontram-se, na literatura, sempre associadas aos processos de relação entre pares, pela relevância evidenciada no ajustamento e na adaptação social, associada como condição necessária à não ocorrência de fenómenos de rejeição social e simultaneamente problemas emocionais e comportamentais (Marinho & Caballo, 2002; Gresham, Sugai & Horner, 2001).

A aceitação pelos pares tem sido vista como um importante subdomínio das competências sociais a que se juntam outras duas dimensões: o comportamento adaptativo, ou o grau em que o sujeito evidencia uma independência pessoal e responsabilidade social, e os aspetos específicos e operacionais das competências sociais (Gresham & Elliot, 1987; Gresham, 1997). Os mesmos autores identificam a relação com os pares (interação social, comportamentos pro-sociais, empatia, participação social, ajuda); a autorregulação (autocontrolo, responsabilidade social, tolerância à frustração); a conformidade (cooperação social, respeito pelas regras); a

assertividade e o ajustamento escolar, como dimensões mais comuns destas competências sociais mais específicas.

Na maior parte dos casos, onde é exigida a intervenção psicológica com crianças, as razões encontram-se, quase sempre, associadas a dificuldades no relacionamento interpessoal (Donovan & Spence, 2005).

Não são raras as situações em que crianças alvo de intervenção terapêutica, por dificuldades emocionais e comportamentais, apresentam défices nas competências sociais, nomeadamente: dificuldade em adaptar o seu comportamento para acomodar as necessidades dos outros; escolha de comportamentos sociais pouco corretos; dificuldades em prever as consequências dos seus comportamentos; interpretação distorcida das pistas sociais; dificuldade em responder adequadamente em situações sociais específicas e em inibir ou controlar a impulsividade (Geldard & Geldard, 2006). Neste contexto, Gresham e Elliot, (1987) diferenciam aquilo que serão défices de aquisição porque a criança não dispõe do comportamento no seu repertório ou não o sabe aplicar, de défices de desempenho quando a criança falha na sua aplicação mas sabe o que é suposto fazer e como fazê-lo. Existirão ainda défices de autocontrolo quando fatores emocionais dificultam a aquisição do comportamento ou a sua implementação.

Na adolescência começa a aparecer uma clara associação entre comportamentos antissociais e fracasso/abandono escolar. Daí ser cada vez mais importante a intervenção precoce em situações de desenvolvimento negativo. Moffitt (1990) considera que a intervenção nestes casos começa a revelar-se cada vez mais impermeável. Por vezes, a não atuação, precoce, da escola junto de crianças com problemas, quer de comportamento como de aprendizagem ou até de ambos, prende-se com ideias pré concebidas relativamente ao papel que cada um dos intervenientes no processo educativo deve desempenhar, remetendo muitas vezes esses problemas para “problemas exteriores à escola” e como tal responsabilidade dos pais.

Segundo (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006), *“quanto melhor for a educação fornecida aos alunos no espaço escolar, mais adequados serão os comportamentos destes últimos mesmo no exterior da escola.”*

Os alunos com dificuldades académicas tendem a distanciar-se dos objetivos escolares e dificilmente se imaginam a estudar durante muitos mais anos. Associado ao baixo rendimento escolar é frequente estar associado problemas de comportamento e/ou emocionais.

No início da escolaridade é comum os alunos com baixo rendimento escolar apresentarem problemas emocionais e não problemas externalizados (oposição, desafio, hostilidade, hiperatividade), tudo aponta para o facto dos alunos no início da sua escolarização manterem o interesse e a valorização escolar. Com o passar dos anos as tarefas escolares tendem a ser encaradas como muito penosas e irrealizáveis, assim sendo os alunos tentam defender a sua autoestima desvalorizando as tarefas académicas adotando comportamentos externalizados que têm normalmente como objetivo interromper a aula (Lopes et al., 2006).

De uma maneira geral, as habilidades sociais quando se revelam deficitárias nos jovens encontram-se, quase sempre, relacionadas com baixo estatuto social, relações interpessoais pobres com professores e colegas de escola, solidão, agressividade, imaturidade e menor orientação para as atividades comparativamente com jovens sem dificuldade de aprendizagem (Kavale & Forness, 1996; Medeiros & Loureiro, 2004; Swanson & Malone, 1992). Essas características podem revelar-se em comportamentos problemáticos tanto internalizantes como externalizantes e têm levado alguns autores a considerar os déficits no repertório de habilidades sociais como fator de risco para a realização académica e para o desenvolvimento socio emocional (Z. Del Prette & Del Prette, 2005a; Gresham, 2009) que podem agravar – se na adolescência e idade adulta (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Malecki & Elliott, 2002; DiPerna & Elliott, 1999)

Neste contexto Elliott, Malecki e Demary, 2001, reforçam a ideia da importância das competências sociais para o bom funcionamento social e académico de todos os estudantes, enquanto medida preventiva de comportamentos negativos. Para Dwyer, Osher e Warger (1998, citado por Elliott, Malecki & Demary, 2001), as competências sociais são também aspetos importantes para escolas de sucesso.

Da observação direta que os filhos têm sobre o comportamento dos pais resulta os comportamentos antissociais, que na maior parte das vezes tem origem familiar e social, é mais do que sabido que os filhos tendem a reproduzir, mais cedo ou mais tarde, o que observam nos progenitores, quer em contexto familiar como em contexto escolar. Assim sendo, (Lopes et al., 2006) são da opinião que os comportamentos antissociais *“dificilmente poderão ser encarados como manifestações de uma “patologia mental” , constituindo antes o corolário lógico da exposição continuada a situações em que a agressão constitui uma forma privilegiada de comunicação entre pessoas.”*

Gutman, Sameroff e Eccles (2002) estudaram os efeitos da presença de riscos familiares em indicadores de rendimento acadêmico (a média das notas, o número de faltas à escola e as notas na disciplina de matemática) em 837 adolescentes afro-americanos. Deste estudo apurou-se que, quer o absentismo escolar, quer o baixo rendimento acadêmico, estavam relacionados com a exposição a fatores de risco familiares.

Nos casos onde as crianças estão sujeitas a acontecimentos de vida negativos muito intensos, como abandono, maus tratos, negligência, estas tentam sobreviver física e emocionalmente revelando pouca disponibilidade para as aprendizagens escolares.

De acordo com Eckenrode, Laird e Doris (1993), filhos de pais negligentes, para além de serem mais agressivos, deprimidos e/ou pouco afetivos, revelam níveis de insucesso e de abandono escolar consideravelmente superiores aos de filhos de maltratantes.

O modelo de conduta antissocial é quase sempre relacionado a um estilo educativo negligente, onde as crianças tendem a rejeitar qualquer tipo de autoridade, de imposições ou de normas por ficarem desde muito novas entregues a si próprias. São crianças que, frequentemente, abandonam precocemente a escola, integrando-se por vezes em grupos de delinquentes revelando no futuro as maiores dificuldades de integração social, vocacional e familiar (Lopes et. al., 2006).

Segundo Lemos (2007) tem sido estudado a relação com o grupo de pares e sua associação com a delinquência juvenil. Ary, Duncan, Duncan e Hops, 1999, apontaram que a associação em grupo de pares desviante coincide nos adolescentes com uma monitorização parental deficiente. Voydanoff e Donnelly (1999), com dados obtidos no *National Commission on Children* de 1991, estudou 1.738 pais e 745 adolescentes americanos, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, concluíram que o número de horas extraescolares passadas com um adulto está intimamente ligada ao *bem-estar psicológico*, assim como relativamente ao rendimento acadêmico dos adolescentes. Concluíram também, que o efeito negativo que um baixo número de horas passado diariamente com um adulto tem sobre o adolescente pode ser atenuado com uma relação estabelecida com pares com um comportamento socialmente adaptado e ser considerada um fator protetor para o bem-estar e para o rendimento acadêmico do adolescente.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – OBJETIVOS

Com objetivo de criar uma escola com igualdade de oportunidades e de garantir aos menores em situação de trabalho infantil e de abandono escolar, a conclusão dos diferentes ciclos da escolaridade obrigatória (2º ou 3º ciclos) foram empreendidas algumas medidas, nomeadamente a criação das turmas PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação).

A permanência dos menores em turmas PIEF pretende, principalmente, criar e interiorizar rotinas de assiduidade e pontualidade, assim como garantir e conduzir a uma situação de estabilidade que orienta o aluno no sentido de ser capaz de estar na sala de aula durante os tempos letivos, cumprindo as regras instituídas e estabelecendo relações com os seus pares, pois a maior parte das vezes estes jovens já abandonaram há dois ou três anos o Sistema Educativo e fazem uma vida completamente despojada de regras e obrigações/compromissos.

O que se pretende com a realização deste estudo é, sobretudo, comparar a influência das competências sociais e dos acontecimentos de vida negativos no sucesso e adaptação escolar de adolescentes integrados nas turmas PIEF com adolescentes integrados em turmas de ensino regular. Para tal iremos comparar o perfil sociodemográfico entre os adolescentes das turmas PIEF e os adolescentes das turmas de ensino regular; analisar a influência das competências sociais no percurso académico dos adolescentes; descrever os acontecimentos de vida negativos de cada grupo e analisar a influência destes no desempenho escolar.

CAPÍTULO V – METODOLOGIA

5.1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DA AMOSTRA

A população do presente estudo é constituída por adolescentes de quatro turmas do ensino regular e por adolescentes de duas turmas do ensino PIEF, residentes em Faro e frequentando uma escola básica da cidade de Faro. Para além das características dos participantes supramencionadas, destaca-se ainda como critério de inclusão o historial escolar de uma parte da amostra (abandono escolar).

Os participantes, em número de 90, resultaram de uma amostragem não probabilística (por conveniência), sendo 52,2% do sexo masculino, as suas idades variaram entre os 12 e os 18 anos ($M = 15,54$; $DP = 1,15$). Quanto ao tipo de ensino frequentado, a maioria (70,0%) encontrava-se inserida no ensino regular, estando os restantes a frequentar o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Em termos do ano escolar frequentado, observou-se que a maioria se encontrava matriculada no 9º ano (75,6%), existindo ainda 10,0% no 7º ano, 6,7% no 6º ano e 7,8% no 5º ano. Por fim, pôde verificar-se que a maioria dos alunos inquiridos nunca teve uma reprovação (61,1%), porém, dentro dos restantes, estas variaram entre uma e sete reprovações ($M = 1,10$; $DP = 1,64$).

Perfil Sociodemográfico: Alunos do Ensino Regular e PIEF

Sexo

Tal como se observa na Figura 4, quando se compara o sexo dos inquiridos tendo em conta o tipo de ensino frequentado verifica-se que estes se repartem de forma bastante equitativa, pelo facto, não se verificou qualquer associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis em análise ($\chi^2 = 0,002$; $gl = 1$; $p = ,963$).

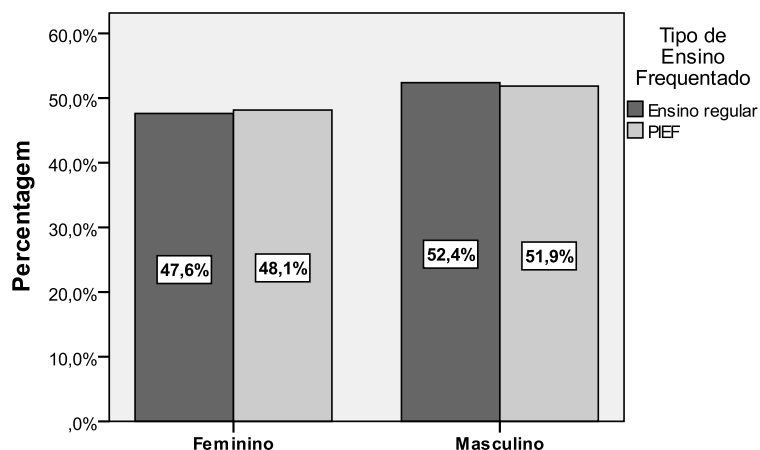


Figura 4- Diagrama de barras do sexo dos inquiridos por tipo de ensino frequentado.

Idade

Na Figura 5, observa-se que a idade média dos inquiridos do Ensino Regular ($M = 14,22$; $DP = 0,77$) é inferior à dos que frequentem um PIEF ($M = 15,30$; $DP = 1,51$), sendo estas diferenças estatisticamente significativas ($t_{31,94} = -3,50$; $p = ,001$).

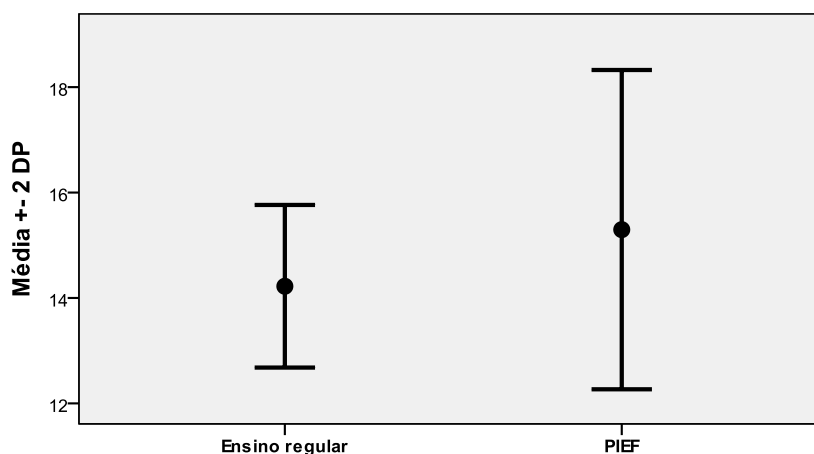


Figura 5 - Diagrama de linha da idade dos inquiridos por tipo de ensino frequentado.

Idade dos Pais

Na Figura 6, observa-se que a idade média dos pais dos inquiridos do Ensino Regular ($M = 43,35$; $DP = 6,59$) é inferior à dos que frequentem um PIEF ($M = 45,65$; $DP = 8,38$). Por sua vez, na Figura 7, verifica-se que a idade média das mães dos inquiridos do Ensino Regular ($M = 40,92$; $DP = 4,50$) é superior à dos que frequentem

um PIEF ($M = 39,56$; $DP = 5,72$). Não obstante as ligeiras diferenças realçadas, tanto numa situação ($t_{83} = -1,32$; $p = ,189$), como noutra ($t_{85} = 1,18$; $p = ,243$), as diferenças não se revelaram significativas do ponto de vista estatístico.

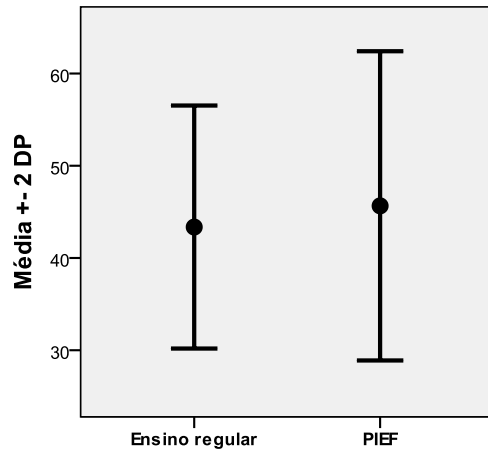


Figura 6 - Diagrama de linha da idade dos pais por tipo de ensino frequentado.

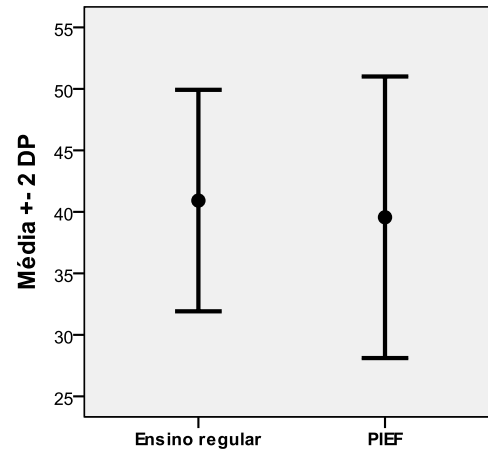


Figura 7 - Diagrama de linha da idade das mães por tipo de ensino frequentado.

Qualificação Profissional dos Pais

Nas Figuras 8 e 9 é possível observar uma clara tendência para os pais e mães dos alunos do PIEF serem profissionalmente menos qualificados do que os que frequentam o ensino regular. Expressivo disso, são os aproximadamente 77% de pais e 75% de mães de alunos do PIEF sem qualquer tipo de qualificação profissional, contra respetivamente aproximadamente 32% e 34% dos do ensino regular na mesma situação. Note-se também que, não há nenhum pai ou mãe de alunos do PIEF que esteja na categoria de profissionalmente qualificado. Por fim, é de realçar que tanto no caso dos pais ($\chi^2 = 14,49$; $gl = 1$; $p = ,001$; $\phi_c = ,43$) como das mães ($\chi^2 = 13,90$; $gl = 1$; $p = ,001$; $\phi_c = ,40$) esta tendência revelou-se estatisticamente significativa, ou seja, conclui-se que existe uma associação de magnitude moderada entre o tipo de ensino frequentado pelos alunos e a qualificação profissional dos pais.

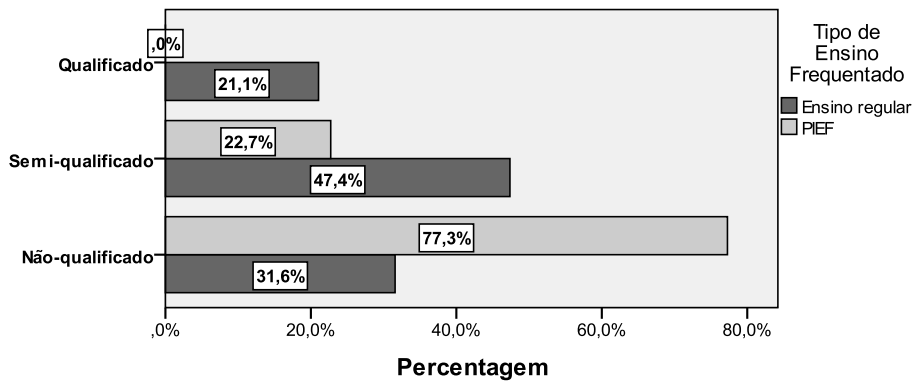


Figura 8 - Diagrama de barras da qualificação profissional dos pais por tipo de ensino frequentado.

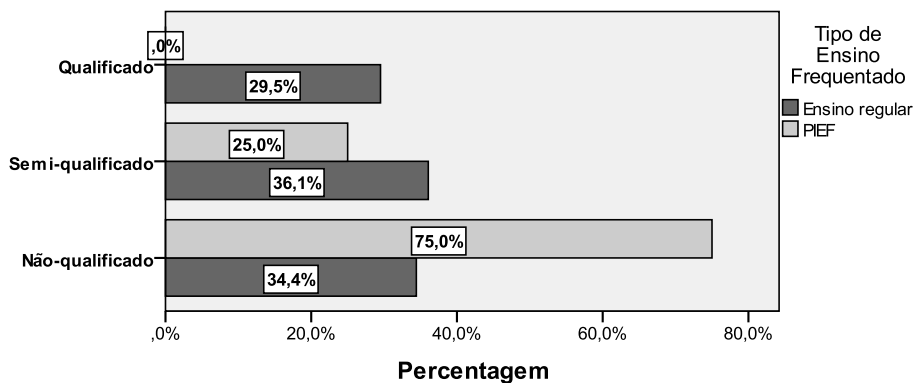


Figura 9 -. Diagrama de barras da qualificação profissional das mães por tipo de ensino frequentado.

Situação Profissional dos Pais

Nas Figuras 10 e 11 é possível observar-se outra tendência muito clara, isto é, pais e mães de alunos do PIEF encontram-se muito mais na situação de desemprego do que os que frequentam o ensino regular. Mais concretamente, aproximadamente 41% dos pais e 50% das mães de alunos do PIEF encontram-se desempregados, contra respetivamente aproximadamente 13% e 5% dos do ensino regular na mesma situação. Tal tendência, revelou-se tanto no caso dos pais ($\chi^2 = 7,45$; $gl = 1$; $p = ,006$; $\phi = -,30$) como das mães ($\chi^2 = 24,09$; $gl = 1$; $p < ,001$; $\phi = -,53$) estatisticamente significativa, porém, a magnitude desta associação é claramente mais acentuada no caso das mães.

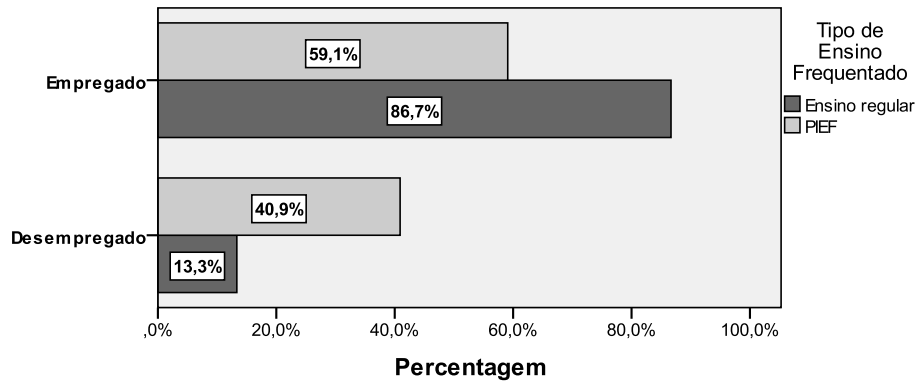


Figura 10 - Diagrama de barras da situação profissional dos pais por tipo de ensino frequentado.

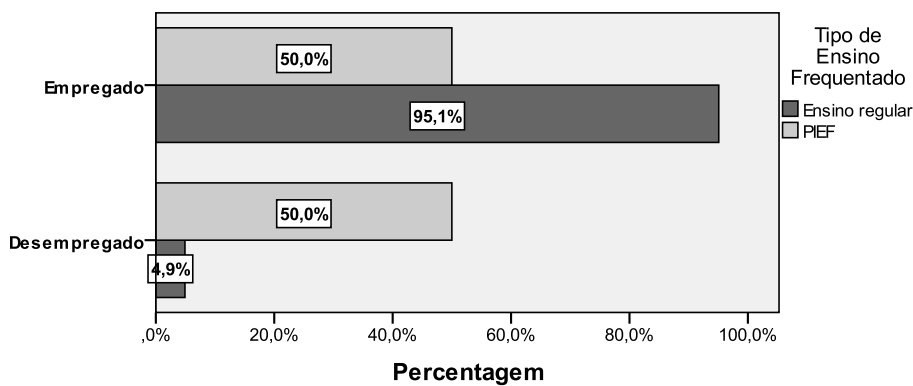


Figura 11 - Diagrama de barras da situação profissional das mães por tipo de ensino frequentado.

Grau de Escolarização dos Pais

Ao comparar-se o grau de escolarização dos pais dos alunos inquiridos tendo em conta o tipo de ensino que frequentam (Figuras 12 e 13), emerge outra tendência notória: Os pais e mães de alunos do PIEF parecem ser bastante menos escolarizados do que os que frequentam o ensino regular. A espelhar este facto, note-se por exemplo, que não existem pais de alunos do ensino regular sem estudos ou com o básico incompleto, enquanto que, 12,5% dos pais e 20% das mães de alunos do PIEF se encontram nessa situação. Repare-se ainda, que não existem pais de alunos do PIEF com formação universitária, enquanto que, aproximadamente 17% dos pais e 32% das mães de alunos do ensino regular se encontram nessa categoria. Em suma, pôde observar-se que a tendência central do grau de escolarização é significativamente superior nos pais ($U = 445,5; N_1 = 63; N_2 = 24; p = ,001$) e mães ($U = 232,0; N_1 = 62;$

$N_2 = 25$; $p < ,001$) de alunos a frequentarem o ensino regular do que os que frequentam os PIEF.

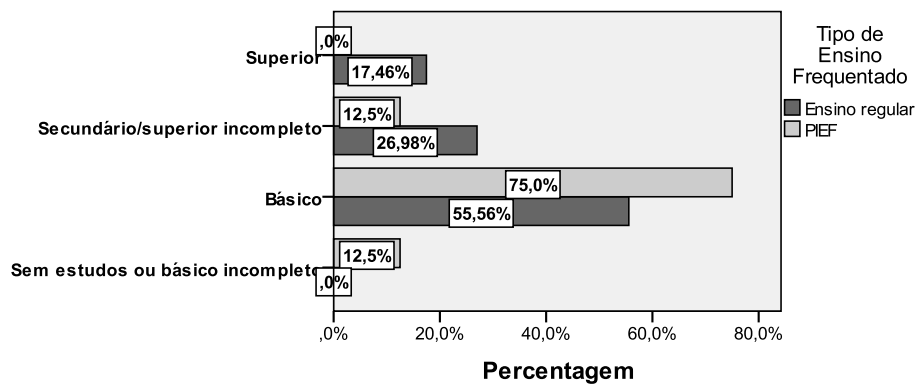


Figura 12 - Diagrama de barras da escolarização dos pais por tipo de ensino frequentado.

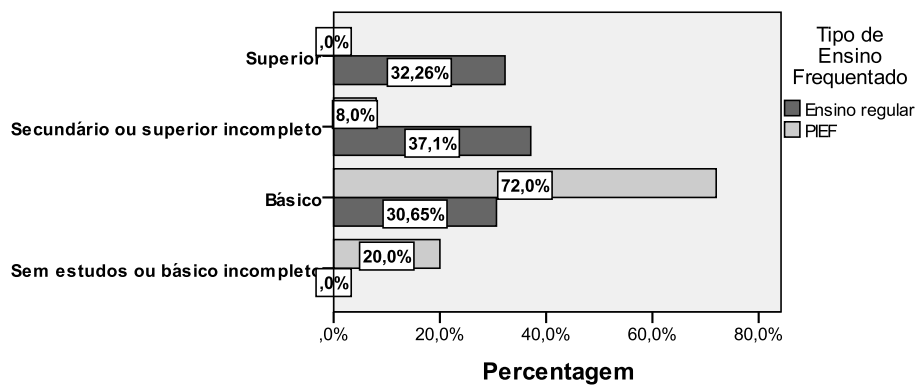


Figura 13 -. Diagrama de barras da escolarização das mães por tipo de ensino frequentado.

Tipologia Familiar

Tal como se observa na Figura 14, ao comparar-se a tipologia familiar (monoparental/biparental) dos inquiridos tendo em conta o tipo de ensino frequentado verifica-se que estes se repartem de forma bastante equitativa, facto este que não permitiu encontrar-se qualquer associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis em análise ($\chi^2 = 1,23$; $gl = 2$; $p = ,541$).

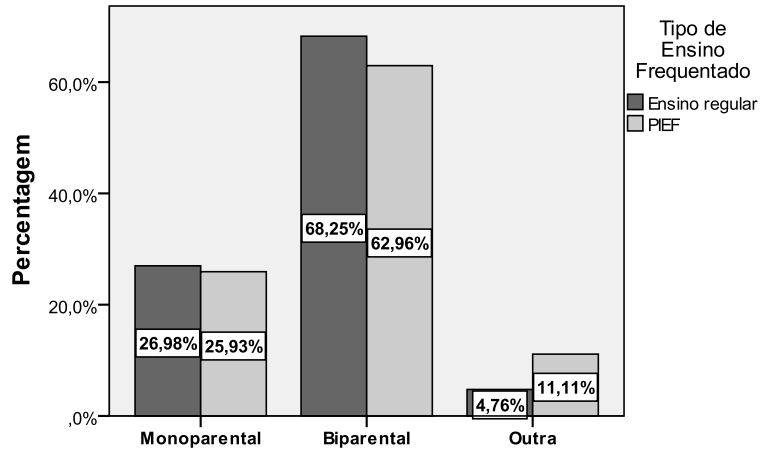


Figura 14 - Diagrama de barras da tipologia familiar por tipo de ensino frequentado.

Ao expandir-se um pouco a análise anterior, pode ver-se na Figura 15 que comparativamente com os alunos do PIEF, existem mais alunos do ensino regular inseridos em famílias onde os pais são casados/união de facto, ou que vivem em famílias reconstruídas. Embora as variáveis em análise se tenham revelado significativamente associadas ($\chi^2 = 12,18$; $gl = 5$; $p = ,032$; $\phi_c = ,37$), esta associação deve ser interpretada com alguma prudência (observou-se uma elevada percentagem de frequências esperadas menores que 5).

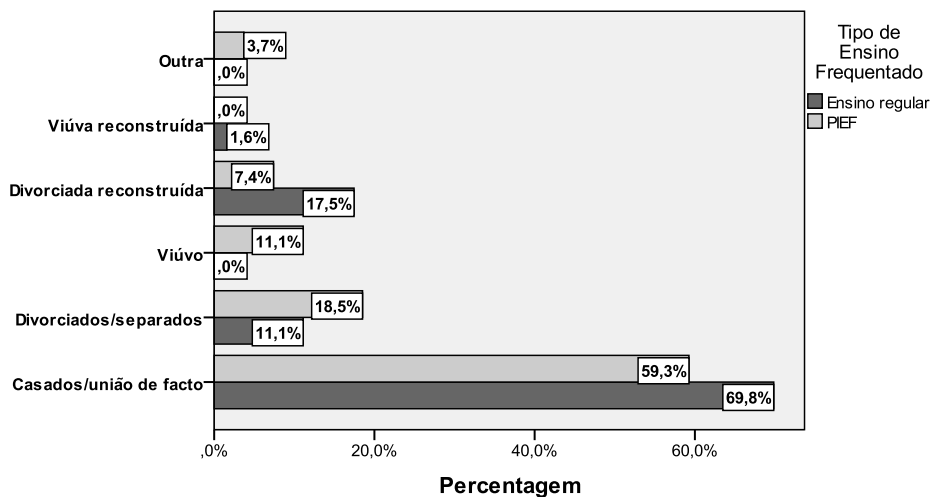


Figura 15 - Diagrama de barras da tipologia familiar por tipo de ensino frequentado.

Irmãos

Ao comparar-se a quantidade de irmãos que os alunos inquiridos têm, tendo em conta o tipo de ensino que frequentam (Figuras 16), verifica-se que os alunos do PIEF têm por norma mais irmãos que os restantes. De facto, aproximadamente 52% dos alunos do PIEF têm mais de dois irmãos, enquanto que dentro dos restantes, tal só acontece em aproximadamente 6% deles. Assim, foi possível concluir-se que a tendência central dos número de irmãos é significativamente superior nos alunos do PIEF ($U = 363,00$; $N_1 = 63$; $N_2 = 27$; $p < ,001$).

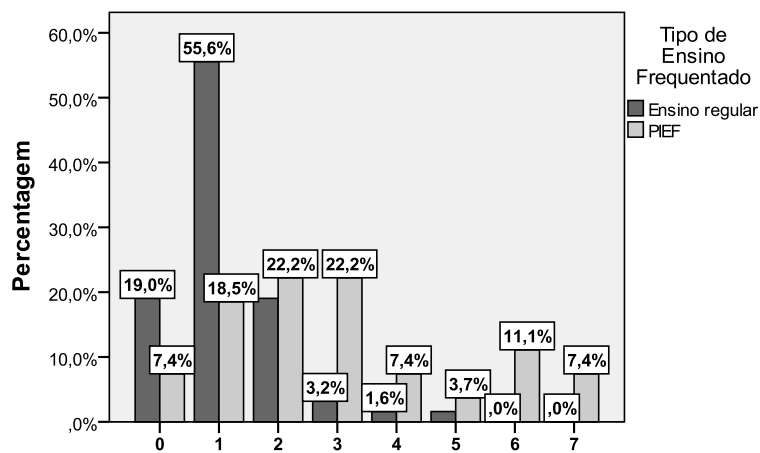


Figura 16 - Diagrama de barras do número de irmãos por tipo de ensino frequentado.

Estatuto de Imigrante

Tal como se observa na Figura 17, ao comparar-se o estatuto de imigrante consoante o tipo de ensino frequentado verifica-se que estes se repartem de forma bastante semelhante, facto este, que não resultou numa associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis em análise ($\chi^2 = 0,53$; $gl = 1$; $p = ,818$).

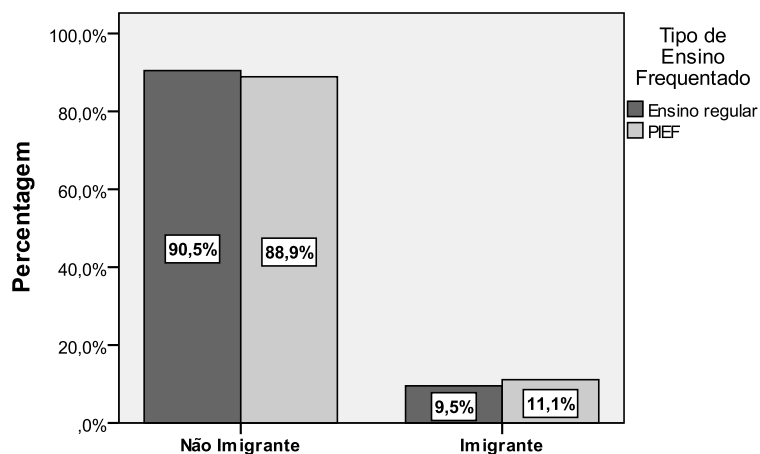


Figura 17 -. Diagrama de barras da condição de imigrante por tipo de ensino frequentado.

Por sua vez, dentro dos alunos imigrantes, verifica-se que tendo em conta o tipo de ensino que frequentam, estes se distribuem de forma semelhante nas categorias de imigrante de 1ª e 2ª geração (Figura 18).

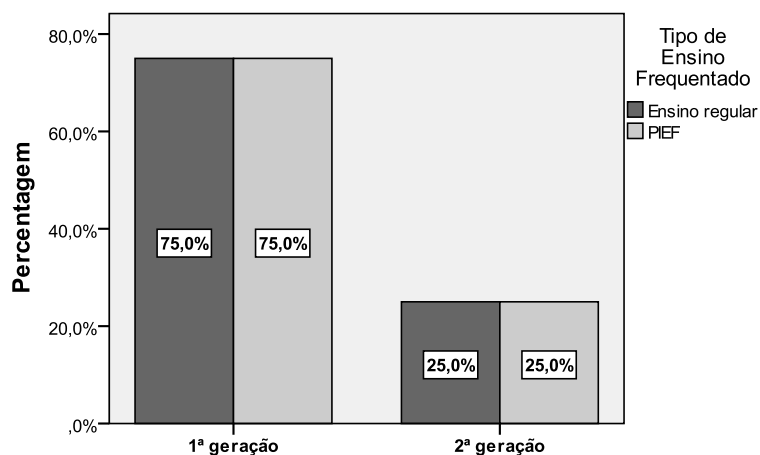


Figura 18 - Diagrama de barras da tipologia de imigrante por tipo de ensino frequentado.

Ano Escolar frequentado

Na Figura 19, pode observar-se que a totalidade dos alunos inquiridos do ensino regular frequentam o 9º ano, enquanto que, nos alunos do PIEF estes repartem-se de forma relativamente uniforme entre o 5º, 6º, 7º e 9º ano.

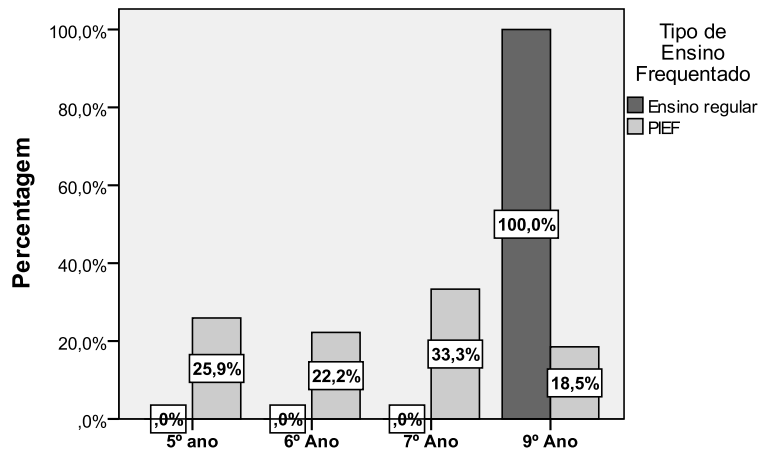


Figura 19 - Diagrama de barras do ano escolar frequentado por tipo de ensino frequentado.

Reprovações

Ao comparar-se a quantidade de reprovações que os alunos inquiridos têm, tendo em conta o tipo de ensino que frequentam (Figuras 20), verifica-se que os alunos do PIEF têm um percurso escolar com muito mais reprovações do que os restantes. Assim, aproximadamente 70% dos alunos do PIEF já reprovaram pelo menos três vezes, enquanto que dentro dos restantes, tal nunca aconteceu, sendo que, aproximadamente 87% desses nunca reprovaram. Assim, foi possível concluir-se que a tendência central do número de reprovações é significativamente superior nos alunos do PIEF ($U = 24,00$; $N_1 = 63$; $N_2 = 27$; $p < ,001$).

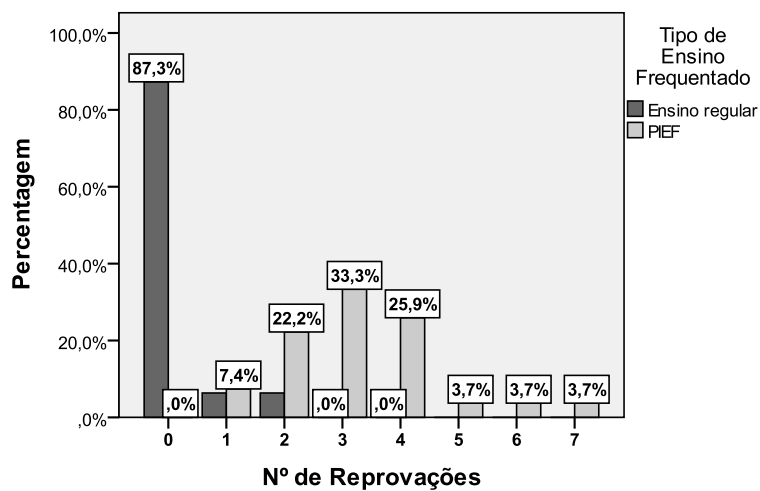


Figura 20 - Diagrama de barras da quantidade de reprovações por tipo de ensino frequentado.

Absentismo às Aulas

Na Figura 21, pode observar-se que a grande maioria dos alunos do ensino regular inquiridos, mencionou nunca ter faltado às aulas (durante o mês anterior ao da recolha dos dados) sem a autorização dos pais (87,3%). Por sua vez, esta tendência é muito menos notória nos alunos do PIEF, onde, unicamente aproximadamente 52% mencionaram terem tido tal comportamento. Esta diferença comportamental, revelou-se estatisticamente significativa ($U = 526,5$; $N_1 = 63$; $N_2 = 27$; $p < ,001$), ou seja, a tendência central do número de faltas às aulas sem a autorização dos pais é significativamente superior no grupo de alunos do PIEF.

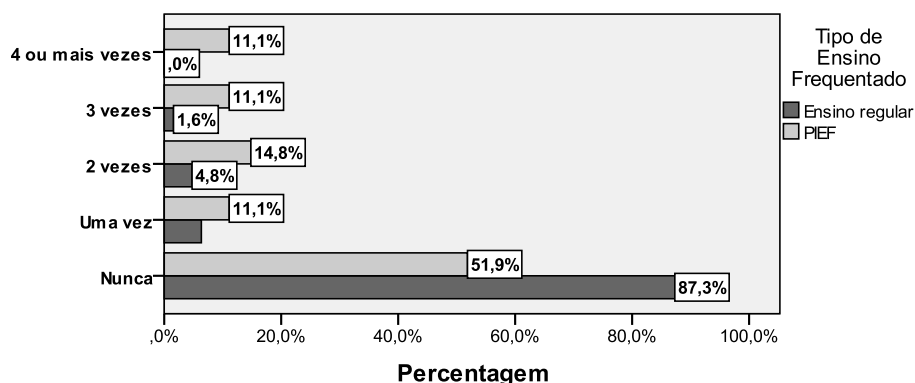


Figura 21 - Diagrama de barras do absentismo durante o último mês sem autorização dos pais por tipo de ensino frequentado.

Por outro lado, na Figura 22 observa-se que relativamente a faltas dadas com a autorização dos pais, as diferenças entre os alunos inquiridos do ensino regular e do PIEF parecem esbater-se, sendo que, não resultaram em diferenças estatisticamente significativas ($U = 716,0$; $N_1 = 63$; $N_2 = 27$; $p = ,202$).

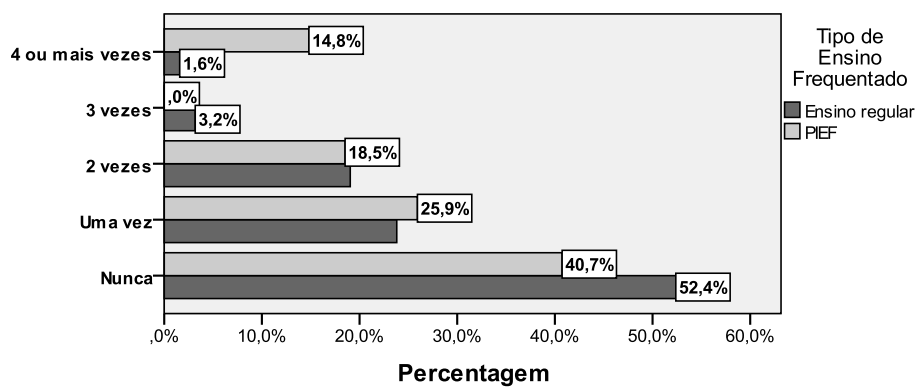


Figura 22 - Diagrama de barras do absentismo durante o último mês com autorização dos pais por tipo de ensino frequentado.

5.2. INSTRUMENTOS

Foi utilizado nesta investigação 4 instrumentos, o questionário de dados sociodemográficos de adolescentes (DASA) (Nunes, Lemos, & Guimarães, 2011) com o objetivo de caracterizar e descrever a amostra do estudo. A escala de Avaliação de Competências Sociais (EACS) (Nunes & Lemos, 2010) que avalia as Competências Sociais dos adolescentes. O inventário de autopreenchimento sobre Acontecimentos de Vida Negativos (Nunes & Lemos, 2010) e ainda a subescala do questionário de auto-resposta Kidscreen-52 (Gaspar & Matos, 2008) - Ambiente Escolar e Aprendizagem.

5.2.1. Questionário de dados sociodemográficos de adolescentes (DASA) (Nunes, Lemos, & Guimarães, 2011) permitiu recolher dados sobre o inquirido, sobre a família, sobre a escola e ainda outros dados considerados relevantes para a investigação. Nomeadamente a idade e o sexo dos adolescentes; nível de escolaridade; dimensão e estrutura familiar; qualificação e estatuto laboral dos pais; país de origem e tempo de residência em Portugal.

5.2.2. Escala de Avaliação de Competências Sociais (EACS) (Nunes & Lemos, 2010). A versão utilizada é uma adaptação portuguesa para investigação da *Social Skills Rating System – Student form (SRSS)*¹ de Gresham e Elliot (1990) e avalia as Competências Sociais dos adolescentes.

Este sistema avalia diferentes aspetos da competência social, integrando três escalas, nomeadamente uma escala de habilidades sociais, uma de problemas de comportamento e uma de competência académica. O sistema completo permite conjugar diversos informantes, que pode incluir professores, pais e alunos, permitindo assim uma avaliação mais eficaz uma vez que vai permitir a obtenção de diversos indicadores em diversos contextos e segundo diferentes perspetivas.

A versão utilizada incluía uma escala composta por 39 itens agrupados em 4 subescalas: Cooperação, abrange dez itens que inclui comportamentos de ajuda, partilha e cumprimento de normas, (e.g., “Termino as tarefas na sala de aula quando devo” ou “Escuto os meus pais ou professores quando falam comigo”); a Assertividade abrange

¹ A escala de avaliação *Social Skills Rating System*, não pode ser apresentada em anexo devido a direitos de autor e comercialização do mesmo.

dez itens que avalia a frequência com que o aluno toma iniciativas, como pedir informações ou apresentar-se e as suas respostas e reações aos outros, (e.g., “Capto a atenção das pessoas do outro sexo sem me sentir afetado” ou “Sinto-me seguro/a quando saio com um/a rapaz/rapariga”); o Autocontrolo abrange dez itens e avalia comportamentos como reagir adequadamente em situações conflituosas, assumir compromissos e esperar pela sua vez, (e.g., “Aceito os castigos dos meus pais ou professores sem ficar furioso” ou “Ignoro os outros rapazes/raparigas quando gozam comigo ou me põem alcunhas”) e a Empatia abrange dez itens, e revela o modo como o indivíduo interage com os outros e como lhes responde, (e.g., “Tento compreender como se sentem os meus amigos/as quando estão zangados/as, chateados/as ou tristes” ou “Escuto os meus amigos/as quando me contam os seus problemas”).

Esta escala permite ainda identificar tanto a frequência como a importância, numa escala de 3 pontos para cada comportamento. Pode ser aplicada individualmente ou em grupo, com uma duração de preenchimento de 15 a 20 minutos.

A consistência interna (*alpha de Cronbach*) foi avaliada, tendo-se obtido os seguintes valores para a escala total e sub-escalas: Cooperação = 0,71; Assertividade = 0,66; Autocontrolo = 0,75; Empatia = 0,82; SSRS total = 0,90).

5.2.3. Acontecimentos de Vida Negativos (Nunes & Lemos, 2010). A versão utilizada é uma adaptação portuguesa dos *Acontecimientos Vitales Estresantes (AVE)*² de Oliva, Jiménez, Parra e Sanchez-Queija (2008). É um inventário de autopreenchimento, reporta-se a acontecimentos vividos nos últimos cinco anos e o seu impacto emocional. É constituído por uma lista de 25 acontecimentos de vida negativos, e estes contêm situações vivenciadas pelos adolescentes no contexto familiar, escolar ou no grupo de pares (e.g., divórcio ou separação dos pais, mudança de casa, a morte de um familiar próximo, repetição do ano letivo, rutura das relações com o namorado/a, entre outros).

Cada item recebe 1 ponto no caso do evento ter acontecido e 0 pontos no caso do evento não ter acontecido. A pontuação total é obtida pela soma dos 25 itens. Para cada evento assinalado afirmativamente o adolescente deve indicar, numa escala de 1 a 10 o quanto o afetou negativamente a situação sinalizada (*alpha de Cronbach* = 0,76).

² O inventário *AVE*, não pode ser apresentado em anexo devido a direitos de autor e comercialização do mesmo.

5.2.4. O Kidscreen-52³ é um instrumento aplicável em crianças e adolescentes entre os 8 e os 18 anos de idade.

É um instrumento de natureza transcultural, que inclui 52 itens distribuídos por dez dimensões que descrevem a Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde:

(1) **Saúde e Actividade Física** (5 itens), e.g., “*Estiveste fisicamente ativo (ex: correste, fizeste escalada, andaste de bicicleta)?*”; (2) **Sentimentos** (6 itens), e.g., “*Sentiste-te satisfeito(a) com a tua vida?*”; (3) **Estado de Humor Geral** (7 itens), e.g., “*Sentiste-te sozinho(a)?*”; (4) **Auto-percepção** (sobre si próprio) (5 itens), e.g., “*Sentiste-te preocupado(a) com a tua aparência?*”; (5) **Tempo Livre** (5 itens), e.g., “*Foste capaz de fazer atividades que gostas de fazer no teu tempo livre?*”; (6) **Família e Ambiente Familiar** (6 itens), e.g., “*Os teus pais compreendem-te?*”; (7) **Questões Económicas** (3 itens), e.g., “*Tiveste dinheiro suficiente para fazer as mesmas atividades que os teus amigos (as)?*”; (8) **Amigos** (6 itens), e.g., “*Passaste tempo com os teus Amigos (as)?*”; (9) **Ambiente Escolar e Aprendizagem** (6 itens), e.g., “*Sentiste-te satisfeito(a) com os teus professores?*”; (10) **Provocação (Bullying)** (3 itens), e.g., “*Tens sentido medo de outros rapazes ou raparigas?*”

Neste estudo foi utilizado apenas a dimensão - Ambiente Escolar e Aprendizagem: Trata-se de uma subescala do Kidscreen-52 (Gaspar & Matos, 2008) e avalia, numa escala de 1 a 5 pontos, a perceção da capacidade cognitiva, de aprendizagem e concentração, e a satisfação com as competências e desempenho escolar. São considerados aspetos como os sentimentos pela escola, tais como, se a escola é um espaço agradável para se estar e a perceção da relação com os professores. Uma pontuação baixa implica que não gosta da escola e/ou dos professores, sentimentos negativos acerca da escola, com má capacidade escolar e uma pontuação elevada revela sentir-se satisfeito na escola, com boa capacidade escolar, apreciar a vida escolar (*alpha de Cronbach = 0,80*).

³ O instrumento *Kidscreen*, não pode ser apresentado em anexo devido a direitos de autor e comercialização do mesmo.

5.3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para o desenvolvimento do estudo, os dados foram recolhidos numa escola em Faro onde se encontram integradas duas turmas PIEF.

Foram estabelecidos contactos prévios antes da aplicação dos instrumentos, nomeadamente a solicitação de autorizações à Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), ao Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC), na delegação regional, e ao Conselho Executivo da Escola onde foi efetuado o estudo.

Foi encaminhado através dos Diretores de Turma, um documento para os pais e/ou encarregados de educação dos adolescentes, com uma explicação sintetizada sobre os objetivos e pertinência do estudo, cumprindo as recomendações APA (2010) e acompanhado de um consentimento informado que estes assinaram caso autorizassem os educandos a participar na investigação e devolvido aos diretores de turma.

Foram contactados todos os diretores de turma, referentes às turmas que iriam colaborar com a investigação, no sentido de articular o horário e a data de aplicação dos instrumentos. Estes foram aplicados em todas as turmas na área curricular não disciplinar de Formação Cívica e sempre na presença do investigador e do diretor de turma.

Previamente à aplicação dos instrumentos, foi dada uma explicação aos sujeitos acerca dos objetivos e importância da investigação.

5.4. PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO DE DADOS

Após a recolha dos dados, o seu tratamento e análise foi realizado recorrendo-se ao *software* estatístico SPSS 19. Para o efeito recorreu-se a várias ferramentas:

1. Testes de Qui-Quadrado de Independência - Sempre que se pretendeu averiguar a dependência/independência entre duas variáveis nominais;
2. Coeficiente de associação Fi - Sempre que se pretendeu averiguar a magnitude da associação entre duas variáveis nominais binárias;
3. Coeficiente de associação de Cramer - Sempre que se pretendeu averiguar a magnitude da associação entre duas variáveis nominais e onde pelo menos uma delas não fosse binária;
4. Testes t para amostras independentes - Sempre que se pretendeu comparar a média de uma variável dependente (normalmente distribuída) entre dois grupos independentes;
5. Testes Mann-whitney - Sempre que se pretendeu comparar a tendência central de uma variável dependente (ordinal ou quantitativa distribuída de forma não normal) entre dois grupos independentes;
6. Coeficiente de correlação de Pearson - Sempre que se pretendeu averiguar a existência de uma correlação entre duas variáveis quantitativas;
7. Testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk - Sempre que se pretendeu averiguar se uma determinada distribuição tinha características *gaussianas*.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Desempenho Escolar

Na Tabela 3, pode observar-se que quando se comparam as notas obtidas nas disciplinas de língua portuguesa ($U = 319,0$; $N_1 = 63$; $N_2 = 27$; $p < ,001$), matemática ($U = 369,0$; $N_1 = 63$; $N_2 = 27$; $p < ,001$), língua estrangeira ($U = 236,0$; $N_1 = 63$; $N_2 = 27$; $p < ,001$), educação física ($U = 493,5$; $N_1 = 63$; $N_2 = 27$; $p = ,001$) e ciências da natureza/filosofia ($U = 218,5$; $N_1 = 63$; $N_2 = 27$; $p < ,001$) o desempenho dos alunos inseridos no ensino regular é significativamente superior ao dos alunos dos PIEF. Em particular, pode por exemplo observar-se que nenhum aluno do ensino regular obteve uma nota "1" (independentemente da disciplina), pelo contrário, esta situação é observável em todas as disciplinas em análise nos alunos dos PIEF. No polo oposto, observa-se que excetuando na disciplina de educação física, os alunos dos PIEF não têm notas "5", facto que acontece em todas as disciplinas nos alunos do ensino regular. Pode ainda observar-se que no grupo de alunos dos PIEF a disciplina onde o aproveitamento escolar foi superior é a relativa à educação física, enquanto que, nos alunos do ensino regular é a correspondente às ciências da natureza/filosofia. Por fim, quanto à dispersão das notas, independentemente do tipo de aluno em análise, mantém-se em níveis que podem ser considerados relativamente contidos.

Tabela 3 - Notas no último Período por Tipo de Ensino Frequentado

Notas	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
Português							
Ensino Regular	-	9,5%	42,9%	41,3%	6,3%	3,44	0,76
PIEF	3,7%	48,1%	44,4%	3,7%	-	2,48	0,64
Matemática							
Ensino Regular	-	14,3%	34,9%	33,3%	17,5%	3,54	0,95
PIEF	7,4%	51,9%	25,9%	14,8%	-	2,48	0,85
Língua Estrangeira							
Ensino Regular	-	4,8%	36,5%	28,6%	30,2%	3,84	0,92
PIEF	3,7%	51,9%	37,0%	7,4%	-	2,48	0,70
Educação Física							
Ensino Regular	-	9,5%	27,0%	36,5%	27,0%	3,81	0,95

PIEF	7,4%	22,2%	37,0%	29,6%	3,7%	3,00	1,00
Ciências da Natureza/Filosofia							
Ensino Regular	-	1,6%	33,3%	41,3%	23,8%	3,87	0,79
PIEF	3,7%	66,7%	11,1%	18,5%	-	2,44	0,85

Na Figura 23 é possível observar-se o desempenho escolar (média das cinco notas recolhidas) dos inquiridos consoante o tipo de ensino que frequentam. Assim, pode verificar-se que a nota média dos alunos do Ensino Regular ($M = 3,70$; $DP = 0,68$) é superior à dos que frequentem um PIEF ($M = 2,58$; $DP = 0,57$), sendo estas diferenças estatisticamente significativas ($t_{88} = 7,52$; $p < ,001$).

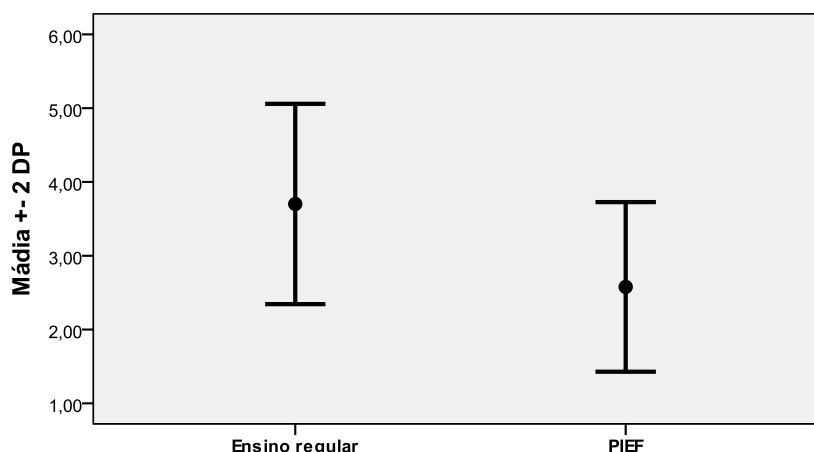


Figura 23- Diagrama de barras da média das notas do último período por tipo de ensino frequentado.

Ambiente Escolar e Aprendizagem - Kidscreen-52

Na Tabela 4 é possível observar-se que as pontuações médias obtidas na subescala Ambiente Escolar e Aprendizagem (Kidscreen-52) são um pouco superiores nos alunos que frequentam os PIEF, porém, esta diferença não se revelou significativa do ponto de vista estatístico ($t_{88} = -0,96$; $p = ,339$), pelo que, nada leva a crer que a perceção do ambiente escolar e aprendizagem varie entre os inquiridos do ensino regular e os dos PIEF.

Tabela 4 - Ambiente Escolar e Aprendizagem por Tipo de Ensino Frequentado

	N	Valor mínimo	Valor máximo	Média	Desvio Padrão
		observado	observado		
Ambiente Escolar e Aprendizagem					
Ensino Regular	63	1,83	5,00	3,56	0,72
PIEF	27	2,17	4,83	3,72	0,71

Competências Sociais - EACS

Na Tabela 5 é possível observar-se que as pontuações médias obtidas na totalidade da escala de competências sociais são superiores nos alunos que frequentam o ensino regular, tendo-se esta diferença revelado estatisticamente significativa ($t_{86} = 2,02$; $p = ,046$). Pese embora, as médias obtidas pelos alunos do ensino regular nas quatro subescalas do EACS sejam sempre superiores às dos alunos dos PIEF, unicamente na relativa à empatia estas diferenças se revelaram significativamente superiores ($t_{86} = 2,78$; $p = ,007$), sendo, porém de realçar, que na subescala de cooperação se podem considerar as diferenças observadas como sendo marginalmente significativas ($t_{86} = 1,82$; $p = ,072$).

Tabela 5 - Competências Sociais por Tipo de Ensino Frequentado

	N	Valor mínimo	Valor máximo	Média	Desvio Padrão
		observado	observado		
Competências Sociais					
Ensino Regular	62	29,00	80,00	57,06	11,08
PIEF	26	28,00	79,00	51,73	11,77
Cooperação					
Ensino Regular	62	8,00	20,00	15,16	3,01
PIEF	26	8,00	20,00	13,88	2,97
Assertividade					
Ensino Regular	62	7,00	20,00	13,00	3,33
PIEF	26	6,00	20,00	12,50	3,06
Autocontrolo					
Ensino Regular	62	6,00	20,00	13,35	3,56

PIEF	26	5,00	19,00	12,04	3,75
Empatia					
Ensino Regular	62	6,00	20,00	15,55	3,40
PIEF	26	5,00	20,00	13,31	3,59

Acontecimentos de Vida Negativos

Na Tabela 6 podem observar-se os acontecimentos de vida negativos relatados pelo inquiridos, assim como a forma como estes os afetaram. Desta forma, observa-se que para os alunos do ensino regular inquiridos, os principais acontecimentos negativos que vivenciaram foram: Mudança de colegas de turma (66,7%); morte de familiar próximo (41,3%); zanga importante com melhores amigos (39,7%); engano, isolamento, rejeição ou humilhações por parte de amigos (31,7%) e doenças de familiares próximos (31,7%). Note-se que, a julgar pelas médias da afetação, foram também os acontecimentos supramencionados que afetaram mais este grupo de inquiridos. Por sua vez, no grupo de alunos inquiridos dos PIEF, os principais acontecimentos negativos que vivenciaram foram: Mudança de escola (88,9%); repetição de ano (77,8%); mudança de colegas de turma (77,8%); morte de familiar próximo (74,1%); mudança de casa (51,9%), dificuldades económicas (48,1%), brigas importantes com pares não pertencentes ao grupo de amigos (48,1%) e rutura com namorados (44,4%). Enquanto à magnitude da afetação dos acontecimentos negativos, verifica-se que estes foram claramente mais intensos nas seguintes situações: Morte de familiar próximo; repetição de ano; mudança de escola; engano/traição por parte de namorado(a) e dificuldades económicas.

Por fim, note-se que, tanto a frequência dos acontecimentos de vida negativos, como o grau de afetação que tiveram parecem bastante superiores nos alunos dos PIEF.

Tabela 6- Acontecimentos de Vida Negativos por Tipo de Ensino Frequentado

	%		Média da afetação		Desvio padrão da afetação	
	ER	PIEF	ER	PIEF	ER	PIEF
	Divórcio/separação de pais	20,6	11,1	1,08	,37	2,47
Zangas importantes entre pais	28,6	29,6	1,32	2,11	2,37	3,68
Nova união dos pais	15,9	18,5	,86	,81	2,31	2,57
Engano, isolamento, rejeição ou humilhações por parte de amigos	31,7	25,9	1,52	1,33	2,70	2,63
Mudança casa	28,6	51,9	,92	1,96	2,10	2,99
Dificuldades económicas	28,6	48,1	1,14	3,00	2,31	3,65
Morte de familiar próximo	41,3	74,1	2,44	5,44	3,60	4,32
Doença de familiar próximo	31,7	33,3	2,03	2,04	3,49	3,50
Mudança de algum familiar	15,9	37,0	,83	2,22	2,34	3,76
Problemas de dependência de familiar próximo	9,5	33,3	,62	2,89	2,14	4,27
Mudança escola	23,8	88,9	,83	3,44	1,98	3,88
Problemas importantes com colegas de turma	27,0	29,6	1,33	1,56	2,57	2,83
Repetição de ano	11,1	77,8	,59	4,04	1,85	3,45
Mudança de colegas de turma	66,7	77,8	1,81	2,74	2,32	3,56
Problemas importantes com professores	17,5	33,3	,67	2,37	1,93	3,69
Rutura com namorado(a)	20,6	44,4	,90	2,70	2,03	4,35
Engano/traição por parte de namorado(a)	6,3	37,0	,35	3,19	1,38	4,57
Zanga importante com melhores amigos	39,7	40,7	1,97	1,74	3,04	3,28
Brigas importantes com pares que não pertencem ao teu grupo de amigos	20,6	48,1	,76	2,26	1,86	3,41
Assédio/abuso sexual	-	14,8	,00	,89	,00	2,69
Gravidez	-	14,8	,00	1,44	,00	3,53
Doença/acidente pessoal	7,9	25,9	,52	1,78	1,84	3,47
Problemas pessoais de dependência	7,9	29,6	,17	1,70	,66	3,27
Prisão de familiar	7,9	25,9	,29	1,33	1,18	3,22
Problemas com justiça	1,6	29,6	,06	1,81	,50	3,36

Na Tabela 7 é possível observar-se que as pontuações médias obtidas nas três variáveis extraídas da Escala de Acontecimentos de Vida Negativos são todas superiores no grupo de alunos dos PIEF. Mais concretamente, verificou-se que: A média dos acontecimentos de vida negativos é significativamente superior nos alunos dos PIEF ($t_{88} = -6,03$; $p < ,001$); a média da afetação é significativamente superior nos

alunos dos PIEF ($t_{32,10} = -5,74; p < ,001$), sendo, também significativamente superior no risco médio padrão ($t_{88} = -2,58; p < ,012$).

Tabela 7 - Acontecimentos de Vida Negativos por Tipo de Ensino Frequentado

	N	Valor mínimo	Valor máximo	Média	Desvio Padrão
		observado	observado		
Acontecimentos de Vida Negativos					
Ensino Regular	63	0,00	13,00	5,11	3,02
PIEF	27	2,00	18,00	9,67	3,84
Afetação					
Ensino Regular	63	0,00	73,00	23,02	18,10
PIEF	27	0,00	131,00	55,19	35,05
Risco médio padrão					
Ensino Regular	63	1,00	8,71	4,32	1,91
PIEF	27	0,00	11,43	5,61	2,61

Ambiente Escolar e Aprendizagem, Competências Sociais, Acontecimentos de Vida Negativos e Desempenho Escolar

Na Tabela 8 pode observar-se um estudo correlacional entre as variáveis resultantes das três escalas utilizadas no presente estudo (EACS, AVE, Kidscreen-52). Resultante da análise da Tabela mencionada destacam-se os seguintes aspetos:

1. Considerando unicamente os alunos inquiridos do ensino regular encontraram-se os seguintes pares de variáveis com correlações estatisticamente significativas:
 - a. Ambiente Escolar e Aprendizagem e Competências Sociais ($r = ,38$), ou seja, existe uma tendência - embora de magnitude fraca - para o ambiente escolar e aprendizagem ser mais positivo na medida em que as competências sociais são também elas mais acentuadas, ou vice-versa;
 - b. Ambiente Escolar e Aprendizagem e Empatia ($r = ,33$), ou seja, existe uma tendência - também de magnitude fraca - para o ambiente escolar e

- aprendizagem ser mais positivo na medida em que os níveis de empatia são também eles mais acentuados, ou vice-versa;
- c. Ambiente Escolar e Aprendizagem e Autocontrolo ($r = ,38$), ou seja, existe uma tendência - ainda de magnitude fraca - para o ambiente escolar e aprendizagem ser mais positivo na medida em que os níveis de autocontrolo são também eles mais elevados, ou vice-versa;
 - d. Ambiente Escolar e Aprendizagem e Cooperação ($r = ,49$), ou seja, existe uma tendência - neste caso de magnitude moderada - para o ambiente escolar e aprendizagem ser mais positivo na medida em que os níveis de cooperação são também eles mais acentuados, ou vice-versa.
2. Não se encontraram quaisquer correlações estatisticamente significativas entre o Ambiente Escolar e Aprendizagem e as variáveis resultantes da Escala de Acontecimentos de Vida Negativos (independentemente do grupo de inquiridos em análise);
 3. Ao contrário do que aconteceu no grupo de inquiridos do ensino regular, nos dos PIEF não foram encontradas quaisquer correlações significativas entre o Ambiente Escolar e Aprendizagem e qualquer das variáveis resultantes da Escala de Competências Sociais;
 4. Não se encontraram quaisquer correlações estatisticamente significativas entre as variáveis resultantes da Escala de Acontecimentos de Vida Negativos e as variáveis resultantes da Escala de Competências Sociais (independentemente do grupo de inquiridos em análise).

Tabela 8- Estudo Correlacional: Ambiente Escolar e Aprendizagem, Competências Sociais e Acontecimentos de Vida Negativos por Tipo de Ensino Frequentado

		Ambiente Escolar e Aprendizagem	Cooperação	Assertividade	Autocontrole	Empatia	Competências Sociais	Acontecimentos de Vida Negativos	Afetação
Cooperação									
Ensino Regular	<i>r</i>	,486**							
PIEF	<i>r</i>	,291							
Assertividade									
Ensino Regular	<i>r</i>	,081	,484**						
PIEF	<i>r</i>	,088	,692**						
Autocontrole									
Ensino Regular	<i>r</i>	,384**	,742**	,479**					
PIEF	<i>r</i>	,352	,694**	,674**					
Empatia									
Ensino Regular	<i>r</i>	,333**	,630**	,683**	,533**				
PIEF	<i>r</i>	,095	,612**	,816**	,708**				
Competências Sociais									
Ensino Regular	<i>r</i>	,382**	,849**	,796**	,831**	,855**			
PIEF	<i>r</i>	,237	,840**	,898**	,884**	,896**			
Acontecimentos de Vida Negativos									
Ensino Regular	<i>r</i>	-,148	-,002	-,092	-,044	,131	-,002		
PIEF	<i>r</i>	-,231	-,075	-,005	-,141	-,025	-,073		
Afetação									
Ensino Regular	<i>r</i>	-,162	,070	-,034	-,010	,164	,056	,834**	
PIEF	<i>r</i>	-,330	-,324	,015	-,307	-,067	-,196	,687**	
Risco médio									
Ensino Regular	<i>r</i>	-,163	,038	,045	-,006	,035	,033	,183	,648**
PIEF	<i>r</i>	-,245	-,365	-,091	-,336	-,184	-,279	,103	,748**

** Correlação estatisticamente significativa para um nível de significância de ,01

Na Tabela 9 pode observar-se um estudo correlacional entre as variáveis resultantes das três escalas utilizadas no presente estudo (EACS, AVE, Kidscreen-52) e o desempenho escolar dos alunos (média das notas recolhidas em cinco disciplinas). Resultante da análise da Tabela mencionada destacam-se os seguintes aspetos:

1. Considerando unicamente os alunos inquiridos do ensino regular sobressaem os seguintes pares de variáveis com correlações estatisticamente significativas:
 - a. Desempenho Escolar e Ambiente Escolar e Aprendizagem ($r = ,45$), ou seja, existe uma tendência - magnitude moderada - para o desempenho escolar ser melhor na medida em que o ambiente escolar e aprendizagem são mais positivos, ou vice-versa;
 - b. Desempenho Escolar e Competências Sociais ($r = ,37$), ou seja, existe uma tendência - magnitude modesta - para o desempenho escolar ser melhor na medida em que as competências sociais mais acentuadas, ou vice-versa;
 - c. Desempenho Escolar e Risco Médio Padrão dos Acontecimentos de Vida Negativos ($r = -,32$), ou seja, existe uma tendência - magnitude modesta - para o desempenho escolar ser menor na medida em que o risco médio dos acontecimentos de vida negativos é maior, ou vice-versa.
2. Por outro lado, ao analisarem-se unicamente os alunos dos PIEF, conclui-se que não se encontram quaisquer correlações estatisticamente significativas entre as variáveis supramencionadas.

Tabela 9- Estudo Correlacional: Desempenho Escolar, Ambiente Escolar e Aprendizagem, Competências Sociais e Acontecimentos de Vida Negativos por Tipo de Ensino Frequentado

		Desempenho Escolar (Alunos Ensino Regular)	Desempenho Escolar (Alunos PIEF)
Ambiente Escolar e Aprendizagem	<i>r</i>	,451**	,262
Cooperação	<i>r</i>	,443**	,150
Assertividade	<i>r</i>	,178	,209
Autocontrole	<i>r</i>	,253 [†]	-,022
Empatia	<i>r</i>	,367**	,128
Competências Sociais	<i>r</i>	,368**	,124
Acontecimentos de Vida Negativos	<i>r</i>	-,095	-,139
Afetação	<i>r</i>	-,194	,038
Risco médio padrão	<i>r</i>	-,316 [†]	,210

* Correlação estatisticamente significativa para um nível de significância de ,05

** Correlação estatisticamente significativa para um nível de significância de ,01

CAPITULO VII - DISCUSSÃO

Nesta investigação pretendemos comparar a influência das competências sociais e dos acontecimentos de vida negativos no sucesso e adaptação escolar de adolescentes integrados nas turmas PIEF com adolescentes integrados em turmas de ensino regular. Para tal fomos comparar o perfil sociodemográfico entre os adolescentes das turmas PIEF e os adolescentes das turmas de ensino regular; analisar a influência das competências sociais no percurso académico dos adolescentes; descrever os acontecimentos de vida negativos de cada grupo e analisar a influência destes no desempenho escolar.

A discussão dos dados referidos anteriormente focar-se-á nos aspetos considerados mais relevantes.

A idade média dos inquiridos do ensino regular ($M = 14,22$) é inferior à dos inquiridos que frequentam uma turma PIEF ($M = 15,30$), apesar da escolaridade dos inquiridos do ensino regular incidir apenas no 9º ano (100%) e a dos inquiridos das turmas PIEF incidir ao nível do 5º (25,9%), 6º (22,2%), 7º (33,3%) e 9º ano (18,5%) de escolaridade, a explicação para tal acontecimento deve-se ao facto das turmas PIEF serem turmas cujo objetivo é a conclusão de ciclo, seja do 2º ou do 3º ciclo. Assim sendo, uma turma do 2º ciclo inclui o 5º e o 6º ano e uma turma PIEF do 3º ciclo inclui o 7º, 8º e 9º ano. As turmas referentes ao 2º ciclo terminam o ciclo num ano e as turmas referentes ao 3º ciclo terminam o ciclo em dois anos.

As turmas PIEF do 2º ciclo caracterizam-se ainda por poderem integrar alunos que não tenham concluído o 1º ciclo, para tal são acompanhados por um professor do 1º ciclo que tendo em conta as necessidades específicas dos alunos, as suas competências são valorizadas e as suas dificuldades atendidas e apoiadas.

O facto de não existir nenhum jovem que não tenha tido reprovações (33,3% dos inquiridos têm 3 reprovações) vai de encontro às características destas turmas.

Os resultados apoiam a teoria partilhada pelos autores (Black & Krishnajumar, 1998; Chen, Matthews & Boyce, 2002) de que associado a um baixo estatuto socioeconómico encontram-se associados níveis baixos de educação dos pais (12,5% dos pais e 20% das mães dos alunos do PIEF não têm estudos ou têm o básico incompleto), desemprego dos pais (41% dos pais e 50% das mães dos alunos PIEF) e

agregado familiar numeroso (com 6 irmãos – 11,1% e 7 irmãos – 7,4%), incorrendo num maior risco de desadaptação social.

A idade média das mães dos alunos do PIEF ($M = 39,56$; $DP = 5,72$) é inferior à idade média das mães dos alunos do ensino regular ($M = 40,92$; $DP = 4,50$), esta variável não é referida na bibliografia analisada, podendo constituir um elemento de estudo futuro.

A maioria dos adolescentes integrados nas turmas PIEF são alunos sinalizados através de diferentes entidades, Comissões de Proteção de Menores, Escolas, Segurança Social, entre outros, por estarem em abandono escolar. São considerados jovens em risco, sendo na sua maioria relacionados com a exposição a fatores de risco familiares.

O estilo parental adotado pelas famílias parece estar associado ao desempenho escolar dos jovens, consideramos que a comparação entre o desempenho escolar e o estilo parental adotado pelas famílias dos jovens integrados em turmas PIEF poderiam ser correlacionados em estudos futuros.

Nos resultados referentes ao desempenho escolar constatou-se que o desempenho dos alunos inseridos no PIEF é significativamente inferior ($M = 2,58$; $DP = 0,57$) ao dos alunos do ensino regular ($M = 3,70$; $DP = 0,68$) e que no absentismo a tendência central do número de faltas às aulas sem autorização dos pais é significativamente superior no grupo de alunos do PIEF ($U = 526,5$; $N_1 = 63$; $N_2 = 27$; $p < ,001$) estes resultados estão em conformidade com os estudos realizados em adolescentes afro-americanos por Gutman, Sameroff e Eccles (2002), que revelam que quer o absentismo escolar, quer o baixo rendimento escolar, estão relacionados com a exposição a fatores de risco familiares.

De uma maneira geral, os resultados suportam a ideia de que há uma variedade de fatores implicados no funcionamento social. Mais concretamente, a cooperação, a assertividade, o autocontrolo e a empatia constituem dimensões diferentes mas fundamentais das competências sociais.

As médias obtidas na totalidade da escala das competências sociais são superiores nos alunos que frequentam o ensino regular, tendo-se esta diferença revelado estatisticamente significativa ($t_{86} = 2,02$; $p = ,046$), o que é de esperar uma vez que resultados sociais positivos podem ser adquiridos através de modelos de adultos socialmente positivos, pela competência académica e por um nível de autoestima e ajuste psicológico adequado (Elliott, Sheridan & Gresham, 1989), o que não se verifica na maioria dos alunos inseridos nas turmas PIEF.

Relativamente à magnitude da afetação dos acontecimentos de vida negativos, verifica-se que estes foram claramente mais intensos nas seguintes situações: Morte de familiar próximo; repetição de ano; mudança de escola; engano/traição por parte de namorado(a). Tanto a frequência dos acontecimentos de vida negativos, como o grau de afetação que tiveram parecem bastante superiores nos alunos do PIEF. Estes resultados vão ao encontro de estudos efetuados por Graber, 2004; Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2004, que apontam os acontecimentos não normativos (morte de um dos pais, entre outros) e os acontecimentos de natureza normativa (mudança de escola, relacionamentos afetivos, entre outros) os fatores stressantes que mais se destacam nos adolescentes. O facto do grau de afetação ser superior nos alunos do PIEF, de acordo com (Oliva et al., 2008), relações familiares positivas durante a adolescência podem ser consideradas como um fator de proteção perante as consequências dos acontecimentos de vida negativos.

As competências sociais, os acontecimentos de vida negativos e o desempenho escolar apresentam algumas relações significativas entre si, permitindo tirar algumas conclusões, nomeadamente que o ambiente escolar e aprendizagem é mais positivo sempre que as competências sociais são mais acentuadas; o ambiente escolar e aprendizagem tendem a ser mais positivos na medida em que os níveis de empatia, autocontrolo e cooperação são mais acentuados.

Não se encontraram quaisquer correlações estatisticamente significativas entre o Ambiente Escolar e Aprendizagem e as variáveis resultantes da Escala de Acontecimentos de Vida Negativos (independentemente do grupo de inquiridos em análise). As características associadas ao grupo de alunos de turmas PIEF tornava expeável que este grupo apresentasse correlações estatísticas com alguma significância entre si, o que indica que a escola e o contexto escolar poderá funcionar para estes alunos como um fator de proteção (Matos & Aventura Social, 2003).

Ao contrário do que aconteceu no grupo de inquiridos do ensino regular, nos dos PIEF não foram encontradas quaisquer correlações significativas entre o Ambiente Escolar e Aprendizagem e qualquer das variáveis resultantes da Escala de Competências Sociais. Também não se encontraram quaisquer correlações estatisticamente significativas entre as variáveis resultantes da Escala de Acontecimentos de Vida Negativos e as variáveis resultantes da Escala de Competências Sociais (independentemente do grupo de inquiridos em análise). Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de cada grupo/turma PIEF beneficiar do acompanhamento de

um TIL, competindo a esse TIL participar no processo de integração e acompanhar permanentemente os alunos dos grupos/turma PIEF, ao nível individual, social e familiar, através de uma intervenção integrada com os parceiros das redes locais que apoiem e acompanhem os jovens e suas famílias, promovendo a inclusão na comunidade escolar e na comunidade local, gerindo conflitos e articulando toda a intervenção com os interlocutores identificados da rede PIEF (portaria nº 272/2012, norma XVII, alínea f)).

No que se refere ao tipo de ensino, o currículo nas turmas PIEF concretiza-se para cada um dos jovens num Plano de Educação e Formação (PEF) subordinado aos princípios da Individualização, da Acessibilidade, da Flexibilidade, da Continuidade, do Faseamento da Execução, da Celeridade e da Atualização. O PEF é acompanhado por um professor-tutor, a quem compete promover a intervenção articulada das entidades envolvidas na execução do plano e informar regularmente as entidades responsáveis pela avaliação da execução do plano, bem como, propor a revisão e alteração deste, sempre que necessário. Associado ao currículo, este tipo de ensino, promove ainda o desenvolvimento de competências para a cidadania e atividades de interesse social, comunitário e de solidariedade, com a finalidade de promover a sua integração social das crianças e jovens. Estes resultados vão ao encontro dos identificados em investigações mais recentes (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000).

No que diz respeito aos adolescentes imigrantes seria interessante, em estudos futuros, comparar a influência dos acontecimentos de vida negativos no sucesso e adaptação escolar quer integrados nas turmas PIEF como integrados em turmas de ensino regular.

CAPITULO VII - CONCLUSÕES

A presente investigação permitiu analisar e refletir sobre a influência das competências sociais e dos acontecimentos de vida negativos no desempenho escolar de jovens integrados em turmas PIEF. Os jovens a quem se dirige este projeto partilham à data da sua integração de um ponto em comum: uma rutura física e afetiva com quase tudo aquilo que a “Escola” enquanto instituição representa. Tendo experimentado repetidos insucessos escolares, estes jovens quando são sinalizados não se motivam com os currículos regulares, rejeitam professores e repelem a sala de aula. Estes jovens foram protagonistas de um percurso escolar negativo, quer especificamente no domínio do processo de ensino/aprendizagem, mas também, e de forma mais geral, no domínio do seu desenvolvimento pessoal e social.

Com este projeto pretende-se dar a estes jovens uma nova oportunidade para concluir a escolaridade obrigatória e, fundamentalmente, um espaço em que possam desenvolver um perfil de competências emocionais, pessoais, sociais e escolares que os enriqueça e lhes sirva como instrumento para a construção de um projeto de vida autónomo.

Neste estudo tivemos como principal objetivo analisar os acontecimentos de vida negativos e as competências sociais dos jovens integrados nas turmas PIEF e posteriormente compará-los com o desempenho escolar.

Os inquiridos têm em comum o facto de apresentarem famílias pouco estruturadas com pouco envolvimento escolar, baixo rendimento académico e problemas de comportamento. Para Amado e Freire (2002), existem fatores familiares considerados de risco fortemente associados ao desempenho escolar e ao comportamento antissocial da criança.

Relativamente às limitações para a realização deste estudo destacamos a dificuldade que alguns alunos tiveram em responder aos questionários, o tamanho da amostra, limitada pelo reduzido número de alunos PIEF e ao facto de se ter utilizado apenas uma única fonte de informação, o próprio aluno, o que nos impediu de cruzar informação.

Ainda neste contexto, considera-se a escassez de investigações que relacionem, acontecimentos de vida negativos, competências sociais e desempenho académico de jovens que se encontrem em abandono escolar, particularmente em Portugal.

Acrescentaria ainda a importância, para estudos futuros, de aumentar a amostra relativamente aos alunos PIEF.

Os nossos resultados vão de encontro a outros estudos que mostram que, quer o absentismo escolar, quer o baixo rendimento escolar, estão relacionados com a exposição a fatores de risco familiares e a modelos de adultos socialmente desajustados. Neste caso concreto, uma vez que se tratam de jovens que têm em comum o abandono escolar e um desinteresse profundo pela escola, parece-nos relevante o treino das competências sociais para o bom funcionamento social e académico de todos os estudantes, enquanto medida preventiva de comportamentos negativos (Elliott, Malecki & Demary, 2001).

Como possibilidades futuras, considerámos importante a utilização de múltiplos informantes, professores e pais, captando assim informação segundo diferentes perspetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Aloise-Young, P. & Chavez, E. (2002). Not all School Dropouts are the Same: Ethnic Differences in the Relation Between Reason for Leaving School and Adolescent Substance Use. *Psychology in the Schools*, 39(5), 539-547.
- Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Edições Asa.
- Amado, J. e Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Lisboa: Edições Asa.
- Antoni, C., Hoppe, M., Medeiros, F. & Koller, S. (1999). Uma família em situação de risco: Resiliência e vulnerabilidade. *Interfaces: Revista de Psicologia*, 2(1), 81-85.
- Antunes, J. (1999). *Teoria da Cultura*. Lisboa: Edições Colibri.
- APA (2010). *Publication manual of the American psychological association* (6^a ed.). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Duncan, S. C. & Hops, H. (1999). Adolescent problem behavior: the influence of parents and peers. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 217-230.
- Asher, S. R., & Coie, J. D., (Eds.). (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S.(1995). Recent advances in the study of peer rejection. In S.Asher & J. Coie (Eds). *Peer rejection in childhood*.(pp. 3-14). Cambridge University Press: New York.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A. y Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Bagwell, C.; Schmidt, M.; Newcomb, A. & Bukowski, W. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child and Adolescent Development*, 91, 25-49.

- Bagwell, C. (2004). Friendships, peer networks, and antisocial behaviour. In J. Kupersmidt & K. Dodge (Eds). *Children's peer relations* (pp.37-60). American Psychological Association: Washington, DC.
- Barnes, H. & Olson, D.H. (1985). Parent Adolescent Communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance use. *Journal of early adolescence*, 11, 56-95.
- Bastos, A. (1999) – *Pobreza Infantil: Ensaio de Conceptualização e Medição com Aplicação a uma Zona Urbana de Portugal*. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão, 1999. Tese de Doutoramento em Economia.
- Beekhoven, S. (2004). The influence of participation, identification, and parental resources on the early school leaving of boys in the lower educational track. *Pedagogische Studien*, 81(2), 104-106.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes: O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola: O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim do Século.
- Benavente, Ana, coord. (1996) – *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa intensiva e extensiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional da Educação.
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection*. The Guilford Press: New York.
- Bierman, K., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 526–539.
- Black, M. & Krishnajumar, A. (1998). Children in low-income, urban settings: interventions to promote mental health and well-being. *American Psychologist*, 53 (6), 635-646.
- Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bryan, T. (1982). Social Skills of learning disabled children and youth: An overview. *Learning Disability Quarterly*, 5, 332-343.

- Camacho, I. & Matos, M. (2006). Práticas Parentais, Escola e Consumo de Substâncias em Jovens. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7(2), 317-327.
- Canalda, G. e Carbonés, J. (2005). Acontecimentos vitales. En L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 337-358). Barcelona: Masson.
- Caprara, V. G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carreira, T. (2008). *Educatio – Novos Desafios. Sociologia da Escola*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Chen, E.; Matthews, K. & Boyce, W. (2002). Socioeconomic differences in children's health: how and why do these relationships change with age? *Psychological Bulletin*, 128 (2), 295-329.
- Chiapetti, N. (2003). Comportamento de Risco em Pré-adolescentes e Contextos de Convivência: Influência do Contexto Escolar. *Revista Electrónica de Psicologia*, 2, julho.
- Cicchetti, D. (1993). Developmental psychopathology: Reactions, reflections, projections. *Developmental Review*, 13, 471-502.
- Cicchetti, D., & Hesse, P. (1983). Affect and intellect: Piaget's contributions to the study of infant emotional development. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Research and theory*, 2, 69-92. New York: Academic Press.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1983). Continuity of children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Cowen, E.L., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L.D., & Trost, M.D. (1972). Long term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438- 446.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Compas, B. E. (2004). Processes of risk and resilience during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed., pp. 263-296). New Jersey: Wiley.
- Cummings, E.M. & Davies, P.T. (1994). *Children and Marital Conflict: The Impact of Family Dispute and Resolution*. New York: Guilford Press.

- Davies, D. (1988). Low income parents e schools: A research report and a plan for action. *Equity and choise*. 4(3), 51-59.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005a). *Habilidades Sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Dekovic, M., Buist, K. & Reitz, E. (2004). Stability and Changes in Problem Behavior During Adolescence: Latent Growth Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 1-12.
- Deshler, D., Schumaker, J., Warner, M., Alley, G., & Clark, F. (1980). *An epidemiological study of learning disabled adolescents in secondary schools: Social status, peer relationships, activities in and out of school, and time uses* (9). Lawrence: The University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.
- DiPerna, J. C. & Elliott, S. N. (1999). The development and validation of the Academic Competence Evaluation Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207-225.
- Doll, B. & Hess, R. (2001). Through a New Lens: Contemporary Psychological Perspectives on School Completion and Dropping Out of High School. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 351-356.
- Donovan, C. & Spence, S. (2005). Children's interpersonal problems. In P. Graham (Ed). *Cognitive behaviour therapy for children and families* (pp. 402-425). Cambridge University Press: UK
- Dupon, O. & Ossandon, M. (1987). *Prévenir l'abandon scolaire*. *Revue Française de Pédagogie*.
- Durkin. K. (1995). *Developmental social psychology*. Blackwell Publishers: Oxford, UK.
- Eckenrode, J., Laird, M., & Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology*, 29(1), 53-62.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1991). *Social skills intervention guide*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Elliott, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and Treating Social Skills Deficits: A Case Study for the Scientist-Practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.

- Elliott, S. N., Malecki C. K., & Demaray. M. (2001). New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality*, 9(1,2), 19-32.
- Erdley, C.; Nangle, D.; Newman, J. & Carpenter, E. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment and research. *Child and Adolescent Development*, 91, 5-24.
- Eurydice (1995) *A luta contra o insucesso escolar. Um desafio para a construção europeia*. Lisboa: DEPGEF.
- Eurydice. (2009). *Fichas Síntese Nacionais sobre os Sistemas Educativos na Europa e Reformas em Curso – Portugal*: Eurydice.
- Ferrão, J. André, I. & Almeida, A. (2000). *Abandono Escolar Precoce: Olhares Cruzados em Tempo de Transição*. *Revista Sociedade e Trabalho*, 10, 9-21.
- Ferraro, A. (1985). *Analfabetismo no Brasil*. Cadernos de Pesquisa n° 52.
- Ferreira, M. de C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- García. L. J., Álvarez-Dardet, S. M., & García. M. V. H. (2009). Na Analysis of Stressful Life Events During Adolescence. *Psychology in Spain*, 1(13), 1-8.
- Garmezey, N., Masten, A.S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in a building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-11.
- Gaspar, T., Matos, M. G., Ribeiro, J. L. P., Leal (2006). Qualidade de vida e bem-estar em crianças e adolescentes . *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*. 2(2), 47-60.
- Gaspar, T., Matos, M. G., Ribeiro, J. L. P., Leal, I., Ferreira, M., Tomé, G., Erhart, M. & Ravens-Sieberer, U. (2008). Instrumentos KIDSCREEN-52 – Versão Portuguesa (KIDSCREEN-52 Crianças e Adolescentes e KIDSCREEN-52 Pais). In T. Gaspar & M. Matos (coords.). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes* (pp. 47-82). Cruz Quebrada: Aventura Social & Saúde.
- Ge, X., Best, K.M., Conger, R.D., & Simons, R.L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32(4), 717-731.
- GEP (1990). *Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Geldard, K. & Geldard, D. (2006). *Counselling children: a practical introduction*. Sage Publications: London.

- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa: justificação e prática*. Porto. Porto Editora.
- Graber, J. A. (2004). Internalizing problems during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2ª Ed, pp. 587-626). New Jersey: Wiley.
- Gresham, F.M. (1981a). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51, 139-176.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. Strain, M. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 143-179). New York: Academic Press.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behaviour disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20, 233.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (Orgs.) *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis: Vozes.
- Gresham, F.M., Elliot, S. N., & Black, F. L. (1987a). factor structure replication and bias investigation of the Teacher Rating of Social Skills. *Journal of School Psychology*, 25, 85-92.
- Gresham, F. & Elliot, S. (1987). The relationship between adaptative behavior and social skill: issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Gresham, F.M., & Reschly, D. J. (1987). Sociometric differences between mildly handicapped and nonhandicapped black and white students. *Journal of Educational Psychology*, 79, 195-197.
- Gresham, F., Sugai, G., & Horner, R. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of African American students during early adolescent: An examination of multiple risk, promotive, and protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 30(3), 367-399.

- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215.
- Hart, C.H., Ladd, G.W., & Burleson, B.R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- Hartput, W. W. (1983). Peer relations. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Hartput, W. (1996). The company they keep: friendship and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartput, W. (1999). The company they keep: friendships and their developmental significance. Em: R. Muuss & H. Porton (Orgs.) *Adolescent Behavior* (pp.144-157). USA: McGraw-Hill College.
- Hazel, J.S., & Schumaker, J.B. (1988). Social Skills and learning disabilities: Current issues and recommendations for future research. Em J. F. Kavanagh & T. J. Truss, Jr. (Orgs.), *Learning disabilities: Proceedings of the national conference* (pp. 293 – 344). Parkton, MD: York Press.
- INE (2010). *Inquérito ao emprego, dados de 2009*. Acedido em 27 de Outubro de 2011 em <http://www.ine.pt>
- Iturra, R. (1990a) *A construção social do insucesso escolar. Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.
- Iturra, R. (1990b) *Fugirás à escola para trabalhar a terra Ensaio de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- Janosz, M.; Le Blanc, M.; Boulerice, B. & Tremblay, R. (2000). Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach with Two Longitudinal Samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jimenez, L., Menéndez, S. & Hidalgo, V. (2008). Acontecimentos vitais estressantes en la adolescência. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 427-440.
- Jimenez, L., Dekovic, M. & Hidalgo, V. (2009). Adjustment of School-aged Children and Adolescents growing up in at-risk families: relationships between family variables and individual relational and school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 31, 654-661.

- Koutrouba, K., Antonopovlov, E., Tsitsas, G. & Zenakov, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30-311.
- Lee, V. E., & Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. D. R. I Série. 237 (86-10-14) 3067-3081, alterada pelas Leis n.º 115-A/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto. Acedido a 6 de outubro de 2011 em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>
- Lemos, I. (2007) – *Família, Psicopatologia e Resiliência na Adolescência: Do Risco Psicossocial ao Percurso Delinvente*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Faro: Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Lemos, I., Nunes, C., & Guimarães. S. (2011). Stressful life events and perceived well-being in immigrant adolescents from Portugal. *Revista de Psicologia*, 2(1), 371-380.
- Lemos, M. S., & Meneses, H., I. (2002). A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para professores do SSRs. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3(18), 267-274.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M.C., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais. Aspectos Comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social Skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the Context of the Family : Parent-Child Interaction. *Handbook of Child Development*, 4, 1-101.
- Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Marchesi, A. & Pérez, E. (2004). “A Compreensão Do Fracasso Escolar”. In A. Marchesi & H. Gil (org). *Fracasso Escolar. Uma perspectiva multicultural* (pp. 17-32).. Porto Alegre: Editorial Artmed.
- Marinho, M.L. & Caballo, V. (2002). Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3(2), 141-147.

- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R (1997). *A Escola e os Pais: como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R (1988). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Colecção Perspectivas Actuais. Porto: Edições Asa.
- Marks, G. (2007). Do Schools Matter for Early School Leaving? Individual and School Influences in Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 429 – 450.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Matos, M. G., & Equipa do Projecto Aventura Social (2003). *A saúde dos adolescentes Portugueses – Quatro anos depois (The health of Portuguese adolescents – four years after)*. Lisboa: Edições FMH.
- Maughan, B., Gray, G., & Rutter, M. (1985). Reading retardation and antisocial behaviour: A follow-up into employment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 741-758.
- Medeiros, C. P., & Loureiro, S. R. (2004). Observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro. *Vulnerabilidade e Protecção. Indicadores na trajetória do desenvolvimento escolar* (pp. 107-136). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Merrell, K., & Gimpel, G. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, and treatment*. Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Merrell, K.W. (1999). *Behavioral social, and emotional assessment of children*. Mahwah, NJ: Lawrence Earl.
- Ministerio da Educacao e da Seguranca Social e do Trabalho. Despacho Conjunto no 948/2003. Diario da Republica II serie no 223-26 Set. 2003
- Ministério da Educação (2010) *Programa educação 2015*. Acedido a 26 de outubro de 2011 em http://www.min-edu.pt/data/programa_educacao_2015.pdf
- Ministério da Educação (2010) *Educação em números (Portugal 2010)*. Acedido a 14 de julho de 2011 em [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/? newsId=520&file Name =GEPE_Setembro.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=520&file Name =GEPE_Setembro.pdf)
- Ministério da Educação /INE (2010). *50 anos de Estatísticas da Educação*. Acedido a 5 de abril de 2011 em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/estatisticas>
- Moffitt, T. E. (1990). Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boy's developmental trajectories from age 3 to age 15. *Child Development*, 61, 893-910.

- Moore, R., Young, M., Weir, J. & Ochsborn, E. (2007). An Evaluation of a Holistic Program for at risk teens and their parents. *Contemp Fam Ther*, 29, 129-145.
- Moreno, J. (1934). Who shall survive? A new approach to the problema of human interrelations. Whashington, DC: Nervous and Mental Disesease Publishing.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M.J. (2004). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Nóvoa, António (1995). “*As organizações escolares em análise*”. Lisboa, Dom Quixote.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.
- Nunes, C., & Lemos, I. (2010). *Acontecimentos de Vida Negativos. Versão portuguesa dos Acontecimientos Vitales Estresantes de Oliva, Jiménez, Parra e Sanchez-Queija (2008)*. Documento não publicado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Nunes, C., & Lemos, I. (2010). *Escala de Avaliação de Competências Sociais” (EACS). Versão portuguesa para investigação da Social Skills Rating System – Student form (SRSS) de Gresham e Elliot (1990)*. Documento não publicado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Nunes, C., Lemos, I., Guimarães, S. (2011). *Questionário de dados sócio-demográficos para adolescentes (DASA)*. Documento não publicado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- OFSTED (2006). *Improving Behaviour, Lessons learned from HMI monitoring of secondary schools where behaviour had been judged unsatisfactory*. Acedido em 4 de maio de 2010 em www.odsted.gov.Uk.
- OIT (2006). O fim do trabalho infantil: um objectivo ao nosso alcance – *Relatório Global no quadro do Seguimento da Declaração da OIT sobre os Princípios e direitos Fundamentais no Trabalho (2006)*. Lisboa: Edição Conjunta do PETI e da OIT.
- Oliva, A., Jiménez, J., Parra, Á., & Sánchez-Queijiga, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliência y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatologia y Psicología Clínica*, 13(1), 53-62.
- Oliva, A., Jiménez, J.& Parra, Á. (2009). Protective effect of supportive family relationships and the influence of stressful life on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress & Coping*, 22(2), 137-152.

- Pacheco, J. A. G. (1997) – *Contributo para o Estudo do Insucesso Escolar*. Tese de Mestrado em Economia e Política Social. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão.
- Parreira, E., Jerónimo, T. & Jerónimo, R. (2010). *Educação e Tecnologias: Processos Transdisciplinares na Educação e Formação de Jovens e Adultos na Região Algarve*. Unidade curricular de Tecnologias da Informação e Comunicação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação e Formação. Faro: Universidade do Algarve.
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993b). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychological*, 29, 611-621.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244.
- Pereira, Albertina.(2007). *PIEF : Um Programa de Educação e Formação*. PETI.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PIEC (2011) *Estatísticas em Síntese. Monitorização da medida PIEF, 3º trimestre 2010*. Acedido a 26 outubro em <http://www.slideshare.net/olhopief>
- Pires, E.; Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991) *A construção social da educação escolar*. Porto: Asa.
- PISA. (2009). *Síntese dos Resultados Nacionais*. Acedido a 22 de julho de 2011 em http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Sintese_Resultados_PISA2009.pdf
- PORDATA. (2010). *Retrato de Portugal 2009*. Acedido a 22 de julho de 2011 em http://www.pordata.pt/azap_runtime/?n=4
- Portaria nº 272/2012 de 4 de setembro. (2012). D. R. I Série. 171. Acedido a 21 de outubro de 2012 em <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/09/17100/0509205099.pdf>
- Roldão, M., & Santos, A. (2008). *Estudo Curricular da Medida PIEF*. Lisboa. Colibri.
- Roldão, M. & Santos, A. (2008). *PETI 10 Anos – A Medida PIEF – Ministério do Trabalho e da Segurança Social*, PETI.
- Ruivo, João. (2001) “*A Escola em Liberdade Condicional*”. X Jornadas Pedagógicas da ANP.

- Rutherford, R. B., Chipman, J., DeGangi, S. A., & Anderson, K. (1992). *Teaching social skills: A practical instructional approach*. Ann Arbor, MI: Exceptional Innovations.
- Santos, A. (2011). *Estilos Parentais e Adaptação Psicológica de Jovens Integrados no Programa Integrado de Educação e Formação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Especialização em Necessidades Educativas Especiais. Faro: Universidade do Algarve.
- Santos, B. S. (2003). *Um discurso sobre as ciências* (14.^a ed.). Porto: Afrontamento.
- Santos, L. & Marturano, E. (1999). Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 12(2), 377-394.
- Schneider, B.; Richard, J.; Younger, A. & Freeman, P. (2000). A longitudinal exploration of the continuity of children's social participation and social withdrawal across socioeconomic status levels and social settings. *European Journal of Social Psychology*, 3, 497-519.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto, Edições Afrontamento.
- Silva, Pedro (2002). “Escola-Família: Tensões e Potencialidades de Uma Relação”, in Jorge Ávila de Lima (Org.), *Pais e Professores, Um Desafio à Cooperação*, Porto, Edições ASA.
- Silva, P. (1994). Relação Escola-Família em Portugal 1974-1994: duas décadas, um balanço. *Inovação*, 3(7), 307-355.
- Sroufe, L. A. (1979). Socioemotional development. In J. Osofy (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 462-516). New York: Wiley.
- Sroufe, L. A. (1989). Relationships and relationships disturbance. In A. J. Sameroff & R. N. Emde (Eds.), *Relationships disturbances in early childhood: A developmental approach* (pp. 97-124). New York: Basic Books.
- Stoer, S. (2001). *The Rise Of Performance As A Cultural Of Learning*, 1999.
- Sugai, G., Horner, R., & Gresham, F. M. (2002). Behaviorally effective school environments. In M. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.). *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 315-350). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

- Swason, H. L. & Malone, S. (1992). Social Skills and Learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21(3), 427-443.
- Tavares, M. M. V. 1990. *Abandono escolar: Um Contributo para o seu Estudo no Nosso País*. Lisboa: Tese de Mestrado em Sociologia. ISCSP.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Earbaum.
- Voydanoff, P. & Donnelly, B.W. 1999. Risk and Protective Factors for Psychological Adjustment and Grades Among Adolescents. *Journal of Family Issues*, 3(20) 328-349.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2nd ed.). Belmont CA: Wadsworth.
- Wells, D., M. Miller., J. Tobacyk & R. Clanton. 2002. Using a Psychoeducational approach to increase the self-esteem of adolescents at high risk for dropping out. *In Adolescence*. pp 4-431.
- Wolfgang, H. & Glickman (1995). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston: Allyn e Bacon.

ANEXOS