

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Relação entre os estilos parentais e os problemas do comportamento  
nas crianças. Efeito moderador do clima escolar.

Maria de Jesus Canelas Candeias

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:

Susana Cristina Silvestre Fonseca e Athayde de Carvalho, Professora Auxiliar

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2013

*“Cada criança será o que dela fizerem o grupo e a sociedade em que se insere...”*

João dos Santos

## AGRADECIMENTOS

Queria expressar aqui o meu profundo e sincero agradecimento a todas as pessoas que diretas ou indiretamente foram fundamentais na realização deste trabalho.

À minha orientadora Professora Doutora Susana Fonseca Carvalhosa pela sua exigência e responsividade ao longo da realização deste trabalho. Agradeço-lhe ainda, a sua disponibilidade, empenho e pragmatismo imprescindíveis para a conclusão do mesmo.

À Direção do Agrupamento de Escolas EB 2/3 D. Dinis de Odivelas, e à Direção do Agrupamento de Escolas EB 2/3 Avelar Brotero de Odivelas pela sua disponibilidade e colaboração.

A todos os professores pelo seu tempo e pela sua ajuda na recolha dos questionários junto dos pais, processo essencial para a realização do presente estudo.

Aos meus filhos, pela cor e alegria que dão à minha vida e pela sua compreensão do tempo em que não lhes pude dar a devida atenção.

Ao João, pelo seu olhar atento e crítico à elaboração deste trabalho e pelo seu apoio e incentivo contínuo para continuar a minha caminhada na senda do conhecimento.

Finalmente, a todos vós, que nesta caminhada se cruzaram no meu caminho e me ensinaram com a vossa história, o vosso pensar e o vosso sentir, a perceber a multiplicidade de formas de olhar, entender e compreender o mundo, o meu muito obrigado.

Maria de Jesus Candeias

## RESUMO

Este estudo pretende compreender a relação entre os estilos parentais e o clima escolar na manifestação de problemas do comportamento (PC) nas crianças. Neste estudo participaram 411 crianças, do 3º ao 6º ano de escolaridade, respetivos pais e professores, provenientes de quatro escolas públicas do distrito de Lisboa.

As crianças foram classificadas em um dos quatro grupos de estilos parentais propostos por Maccoby e Martin (autoritários, autoritários, permissivos e negligentes), com base na avaliação que as crianças fizeram dos seus pais a partir de duas dimensões: aceitação /responsividade e exigência/supervisão. As crianças foram depois avaliadas em termos de problemas do comportamento externalizantes e internalizantes (auto-relato e hétero-relato: pelos pais e professores), de acordo com o sistema de avaliação de Achenbach, e por último, avaliaram a sua escola em termos do clima escolar.

Os resultados indicam que as crianças que caracterizam os seus pais como negligentes apresentam mais problemas do comportamento externalizantes e mais problemas do comportamento internalizantes; as crianças que caracterizam os pais como autoritários apresentam mais problemas do comportamento internalizantes. Relativamente ao estilo parental permissivo não foram encontradas associações significativas com os problemas do comportamento internalizantes nem externalizantes. Verificámos, ainda, que as crianças que têm uma perceção negativa do clima escolar apresentam mais problemas de comportamento e que o clima escolar modera a relação entre os estilos parentais e os problemas do comportamento externalizantes nas crianças.

Palavras Chave: Problemas do Comportamento, crianças, estilos parentais, clima escolar.

## ABSTRACT

This study aims to understand the relation between parenting styles and school climate in the manifestation of behavior problems in children. This study involved 411 children, from 3rd to 6th grade, their respective parents and teachers from four public schools in the District of Lisbon.

Children were classified into one of four groups of parenting styles proposed by Maccoby and Martin (authoritative, authoritarian, permissive, and neglectful) on the basis of the children's rating of their parents on 2 dimensions: acceptance/ responsiveness and strictness/ supervision. The children were then evaluated in terms of externalizing behavior problems and internalizing (self-report and other-report: parents and teachers), according to the Achenbach system, and finally rated their school in terms of school climate.

The results indicate that children who characterize their parents as neglectful exhibit more externalizing behavior problems and more internalizing behavior problems, children who characterize parents as authoritarian exhibit more internalizing behavior problems. Regarding the permissive parenting style were not found significant associations with internalizing problems or externalizing behavior. We also found that children who have a negative perception of school climate have more behavioral problems and that school climate moderates the relation between parenting styles and externalizing behavior problems in children.

Keywords: Behavioral problems, child, parenting styles, school climate.

## ÍNDICE

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Índice.....	IV
Índice de Quadros.....	V
Índice de Figuras.....	V
Glossário de siglas.....	VI
Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico.....	4
I.1 Os problemas do comportamento nas crianças.....	4
I.2 A parentalidade e os problemas do comportamento nas crianças.....	7
I.2.1 Distinção entre práticas parentais e estilos parentais.....	8
I.2.2 A evolução do conceito de parentalidade.....	8
I.2.3 Definição de estilos parentais.....	10
I.2.4 Estilos parentais e sua relação com o comportamento das crianças.....	12
I.3 O clima escolar e os problemas de comportamento nas crianças.....	16
I.3.1 A escola enquanto contexto de desenvolvimento da criança.....	16
I.3.2 Definição de clima escolar.....	18
I.3.3 A relação entre o clima escolar e o comportamento das crianças.....	19
I.4 Hipóteses e objetivos.....	22
II. Método.....	24
II.1 Participantes.....	24
II.2 Instrumentos.....	28
II.2.1 Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA).....	28
II.2.1.1 Questionário de autorrelato de comportamentos (YSR).....	28
II.2.1.2 Inventário de Comportamentos da Criança para Pais (ICCP).....	30
II.2.1.3 Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (ICCPR).....	31
II.2.2 Questionário dos Estilos Educativos Parentais (QEEP).....	33
II.2.3 Questionário de Clima Escolar (CLES).....	34
II.2.4 Questionário sócio- demográfico.....	35
II.2.5 Escala de <i>Graffar</i> .....	35
II.3 Procedimento.....	36
III. Resultados.....	38
III.1 Problemas do comportamento.....	38

III.2	Estilos parentais .....	40
III.3	Clima escolar .....	41
III.4	Diferenças em função do sexo e da idade.....	41
III.5	Relação entre problemas de comportamento, dimensões da parentalidade, estilos parentais e clima escolar .....	42
IV.	Discussão de Resultados .....	45
	Conclusão .....	52
	Referências .....	54
Anexo A	Questionários de Auto-avaliação para Crianças .....	59
Anexo B	Questionários de Heterorrelato para Pais.....	67
Anexo C	Questionários de Heterorrelato para Professores .....	73
Anexo D	Carta ao diretor da escola .....	78
Anexo E	Consentimento informado .....	80

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro II-1	- Caracterização geral da amostra .....	24
Quadro II-2	- Caracterização da amostra em relação à tipologia familiar .....	26
Quadro II-3	- Consistência interna (alfa de Cronbach) do YSR .....	30
Quadro II-4	- Consistência interna (alfa de Cronbach) do ICCP .....	31
Quadro II-5	- Consistência interna (alfa de Cronbach) do ICCPR .....	32
Quadro II-6	- Consistência interna (alfa de Cronbach) do CLES .....	35
Quadro III-1	- Prevalência dos Problemas do Comportamento .....	38
Quadro III-2	- Correlação entre as respostas dos pais, das crianças e dos professores.....	39
Quadro III-3	- Comparação de médias dos PCE e PCI entre os diferentes observadores.....	39
Quadro III-4	- Prevalência das dimensões da parentalidade.....	40
Quadro III-5	- Prevalência dos Estilos parentais.....	41
Quadro III-6	- Prevalência do clima escolar .....	41
Quadro III-7	- Correlação entre problemas do comportamento, dimensões da parentalidade e clima escolar.....	43

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura II-1	– Nacionalidade das crianças participantes .....	25
Figura II-2	– Distribuição por classe social das crianças participantes.....	25
Figura II-3	– Tipologia familiar das crianças participantes .....	26

## GLOSSÁRIO DE SIGLAS

APA - *American Psychological Association*

ASEBA - *Achenbach System of Empirically Based Assessment*

CLES - Questionário de clima de escola

DSM-IV - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*

ICCP - Inventário de Comportamento da Criança para Pais

ICCPR - Inventário de Comportamento da Criança para Professores

ICD-10 - *International Classification of Mental and Behavioral Disorders*

PCE - Problemas do comportamento externalizantes

PCI - Problemas do comportamento internalizantes

QEEP - Questionário de estilos educativos parentais

YSR - Questionário de Autorrelato de comportamentos



## INTRODUÇÃO

Os problemas do comportamento constituem a perturbação psiquiátrica mais comum na infância com riscos elevados para a saúde mental da criança podendo, até mesmo, comprometer o seu desenvolvimento (Moffitt & Scott, 2008).

De acordo com as teorias do desenvolvimento ecológicas, o desenvolvimento da criança é influenciado pelos fatores do meio em que se encontra inserida, e pelo conjunto de interações interpessoais experienciadas nesses mesmos contextos (Bronfenbrenner, 1994).

A família, enquanto contexto social de referência, assume um papel determinante no desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças. A qualidade das interações aí vividas serão determinantes para a capacidade de adaptação da criança a outros contextos, assim como para o seu desenvolvimento sócio-emocional. (Bronfenbrenner, 1994; Guimarães, Hochgraf, Brasiliano & Ingberman, 2009; Maccoby, 1992).

A escola, tal como a família, pelo conjunto de complexas interações que permitem a criança vivenciar, constituem-se contextos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, podendo mesmo influenciar a sua personalidade (Bronfenbrenner, 1994).

Desta forma, e como referem Acker e Talbott (1999), as crianças que vivem em contextos de risco, ou que tenham sido expostas a um conjunto de condições ou eventos durante um determinado período de tempo, apresentam uma maior probabilidade de manifestar comportamentos perturbadores em algum momento do seu desenvolvimento.

Quanto mais cedo as crianças revelarem problemas de comportamento mais grave será o seu prognóstico desenvolvimental. Em 1993, Moffitt assim como Farrington, Loeber e Kalb (2001) observaram, em estudos longitudinais, que os jovens que exibiam problemas de comportamento antes dos 12 anos de idade apresentavam um risco duas a três vezes superior de se tornarem delinquentes persistentes capazes de cometer crimes graves, de forma continuada, na adolescência e vida adulta.

Thomas Achenbach (1991) tem sido um autor que se tem dedicado ao estudo dos comportamentos problemáticos das crianças tendo desenvolvido uma das mais sistemáticas investigações sobre esta temática

Em 1991, Achenbach desenvolveu um modelo de avaliação clínica dos problemas do

comportamento nas crianças, no qual as crianças são avaliadas a partir de um conjunto diversificado de comportamentos a partir de diferentes informadores e em diferentes contextos (professores/escola, pais/casa).

O modelo desenvolvido por Achenbach (1991) continua a ser um dos modelos mais utilizados por diversos autores na compreensão da psicopatologia infantil (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1995; Rascorla et al., 2007), razão pela qual será este também o modelo por nós escolhido no presente estudo.

Achenbach (1991, 2007) divide os problemas de comportamento em duas grandes dimensões: os problemas de comportamento internalizantes que são problemas de ordem predominantemente emocional e que podem incluir comportamentos de tristeza, ansiedade, depressão; e os problemas de comportamento externalizantes que são problemas de ordem predominantemente comportamental e podem incluir comportamentos de hiperatividade, agressividade e delinquência.

Numa tentativa de compreensão da etiologia dos problemas de comportamento nas crianças, são cada vez mais os estudos que colocam em evidência a forma como certas práticas e estilos parentais contribuem significativamente, quer para os comportamentos de internalização, quer para os comportamentos de externalização nas crianças (Barnes & Farrell, 1992; Baumrind, 1966, 1991; Cruz, 2005; Lamborn, Mounts, Steinberg, Laurence, & Dornbush, 1991; Maccoby, 1992; Maccoby & Martin, 1983; Murray & Farrington, 2010; Rothbaum & Weisz, 1994; Rubin & Burgess, 2002).

Não obstante as associações mencionadas, diversos estudos referem que os estilos parentais não contribuem diretamente para o desenvolvimento dos problemas de comportamento ao longo do tempo, pois são moderados por outras variáveis, entre elas os contextos em que a criança se insere, nomeadamente a vizinhança e a escola (Ingoldsby, Shelleby, Lane, & Shaw, 2012; Murray & Farrington, 2010; Rubin & Burgess, 2002; Williams et al., 2009).

Neste sentido, e como referem diversos autores, no estudo dos problemas de comportamento nas crianças importa considerar para além dos estilos parentais, outros fatores contextuais, de entre eles a escola (Ingoldsby et al., 2012; Murray & Farrington 2010; Rubin & Burgess, 2002; Williams et al., 2009).

De entre diversas variáveis do contexto escolar são cada vez mais os estudos, embora recentes

e em número ainda reduzido, que reconhecem que o clima sócio emocional da escola contribui para a saúde mental dos jovens (Kasen, Cohen, Henian, Johnson, & Crawford, 2009; Mccurdy & Sawka, 2006; Thapa, Cohen, Guffey, & D`Alessandro, 2013).

Estes estudos vão de encontro à opinião de Ingoldsby et al. (2012) que defendem que as qualidades do clima escolar são essenciais para a compreensão ecológica do impacto dos contextos no desenvolvimento de problemas de comportamento das crianças. No entanto, o papel que o ambiente escolar pode desempenhar na diminuição ou na manutenção dos problemas de comportamento é praticamente desconhecido (Kasen et al., 2009; Murray & Farrington, 2010).

No presente estudo pretendemos compreender a relação entre os estilos parentais e a manifestação de problemas de comportamento nas crianças; compreender a relação entre o clima escolar e os problemas de comportamento nas crianças, e ainda, compreender de que forma o clima escolar pode influenciar a manifestação de problemas de comportamento nas crianças, em função dos estilos parentais.

## I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### I.1 Os problemas do comportamento nas crianças.

Os problemas do comportamento nas crianças têm despertado o interesse de diversos autores, o que tem contribuído para uma investigação consistente ao longo dos anos nesta área.

De uma forma geral, as perturbações do comportamento caracterizam-se pela prática repetida e persistente de uma grande variedade de comportamentos tais como roubar, mentir, pegar fogo, envolver-se em brigas, entre outros, cuja principal característica é consistirem na violação permanente das normas sociais de conduta e causarem prejuízos significativos no funcionamento social, académico ou ocupacional (American Psychological Association (APA), 1994; Organização Mundial de Saúde (OMS), 1992).

O tipo de comportamentos, a idade em que têm início, a frequência e a duração com que determinada criança ou jovem pratica esse tipo de comportamentos permitem categorizá-los numa das síndromas dos principais sistemas de diagnóstico e de classificação, tais como o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder [DSM- IV]* (APA, 1994) ou o *International Classification of Mental and Behavioral Disorders [ICD- 10]* (OMS, 1992).

Este sistema categorial de classificação das perturbações do comportamento tem recebido diversas críticas, de entre elas, o facto de ser muito categorial e dessa forma não abranger muitos casos sub-clínicos que se situam nas franjas dos critérios definidos (Achenbach, 2007; Gonçalves & Simões, 2000).

Um dos fortes críticos a este modelo categorial de avaliação dos problemas de comportamento tem sido Thomas Achenbach (Achenbach, 1991) acabando ele próprio por desenvolver um modelo alternativo de avaliação dos problemas de comportamento para crianças e jovens: o *Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)*, (Achenbach, 1991).

O ASEBA é o modelo multiaxial de avaliação clínica que sugere que a patologia deve ser entendida tendo em conta as suas várias dimensões, ou seja, a distinção entre o comportamento normal do patológico deve ser feita a partir da avaliação de um conjunto diversificado de comportamentos da criança, manifestados e observados nos diferentes contextos em que a criança vive (casa, escola) tendo em conta a frequência e intensidade com que estes ocorrem (Achenbach, 2007).

O ASEBA apresenta diversas vantagens relativamente ao modelo categorial proposto pelo DSM-IV ou ICD-10, de entre elas a possibilidade de se fazer um diagnóstico e intervenção em casos sub-clínicos, numa fase inicial de desenvolvimento dos problemas de comportamento, casos esses que não seriam diagnosticados de acordo com os critérios do DSM- IV ou ICD-10 (Achenbach, 2007; Gonçalves & Simões, 2000).

Os problemas de comportamento das crianças podem ser agrupados em duas grandes dimensões: os problemas de comportamento externalizantes e os problemas de comportamento internalizantes (Achenbach 1991, 2007)

Os problemas externalizantes são aqueles em que a criança revela dificuldade na capacidade de autorregulação do seu comportamento, dando origem a um descontrolo comportamental, acompanhado de uma carga emocional negativa dirigida aos outros sob a forma de zanga, agressividade ou frustração. Nesta dimensão estão incluídos as síndromas de agressividade, hiperatividade e défice de atenção (Achenbach, 1991, 2007). Mash e Barkley (1996) mostraram que os problemas de externalização mais frequentes são a agressividade e a hostilidade interpessoal.

Os problemas internalizantes, por sua vez, caracterizam-se essencialmente por comportamentos de inibição, retirada, ansiedade e tristeza em que a carga emocional negativa é geralmente voltada contra o próprio, verificando-se com frequência um controlo excessivo do comportamento (Achenbach, 1991, 2007; Aunola & Nurmi, 2005). Nesta dimensão estão incluídas as síndromas de depressão, problemas sociais, problemas psicossomáticos, isolamento, ansiedade, e obsessão. Os problemas de internalização mais comuns são o isolamento social, a ansiedade social, timidez e inibição do comportamento (Mash & Barkley, 1996).

Achenbach (1991) observou que embora muitas crianças apresentassem preferencialmente um ou outro tipo de problemas de comportamento, algumas apresentavam concomitantemente problemas externalizantes e internalizantes.

Numa perspectiva desenvolvimental Moffitt (1993) identifica e distingue dois tipos de problemas de comportamento: os problemas do comportamento com início na infância, e os problemas de comportamento com início exclusivo na adolescência. Segundo Moffitt (1993) os primeiros apresentam uma maior probabilidade de evoluírem para perturbações do comportamento persistentes e perturbações anti-sociais da personalidade na idade adulta,

enquanto os segundos são considerados, pelo autor, como uma perturbação comportamental normativa, que tende geralmente a cessar no final da adolescência.

Diversos estudos têm corroborado e dado consistência à teoria desenvolvimental de Moffitt (Moffitt, 1993) ao observarem que as crianças que exibem problemas precoces do comportamento, como agressividade, antes dos 9 anos de idade tendem a apresentar padrões persistentes de problemas comportamentais cada vez mais graves e que prevalecem ao longo de toda a vida (Acker & Talbott, 1999; Denham et al., 2000; Murray & Farrington, 2010).

Um estudo desenvolvido por Denham et al. (2000) com uma amostra clínica de crianças do ensino pré-escolar que apresentavam problemas de externalização, mostrou que as mesmas crianças avaliadas 2 e 4 anos mais tarde, continuavam a exibir de uma forma ainda mais acentuada problemas de externalização.

Rescorla et al. (2007) desenvolveram um estudo transcultural sobre os problemas internalizantes e externalizantes em crianças dos 6 aos 16 anos, em 31 países (de entre eles Portugal) onde verificaram que os problemas das crianças relatados pelos pais eram similares, em muitos aspetos, em muitas das sociedades estudadas, sendo que a prevalência variava muito entre os diferentes países.

Um estudo realizado por Harrison, Vannest, Davis e Reynolds, (2012) com uma amostra de 3.600 crianças e adolescentes em contexto escolar, nos Estados Unidos da América (EUA), identificaram uma prevalência de 20% de problemas de internalização (12% ansiedade e 8% medo de falhar) e cerca 24 % de problemas de externalização (10% hiperatividade, 9% défice de atenção e concentração, 5% mau comportamento na sala de aula).

Murray e Farrington (2010) observaram que entre 5 a 8% das crianças apresentam taxas elevadas de comportamentos agressivos antes de 9 anos de idade.

Em Portugal, um estudo desenvolvido por Lopes (2007), em alunos do 7º ano de escolaridade, na região norte do país, mostrou que 46% dos alunos participantes apresentavam problemas de comportamento e, que entre estes, 19% exibiam problemas significativos de externalização e 10% exibiam problemas significativos de internalização.

No que se refere à prevalência dos problemas de comportamento em função do género, diversos estudos observaram que os rapazes apresentam significativamente mais problemas de comportamento do que as raparigas. Não obstante, as raparigas apresentam quase sempre

mais problemas de comportamento internalizantes, e os rapazes mais problemas de comportamento externalizantes (Achenbach, 2007; Albuquerque, Fonseca, Simões, Pereira, & Rebelo, 1999; Murray & Farrington, 2010; Rescorla et al., 2007).

No que respeita à associação entre os problemas de comportamento e a idade, os resultados sobre esta relação não são consistentes (Rescorla et al., 2007). Não obstante, alguns estudos apontam para associações positivas entre a idade e os problemas internalizantes, ou seja, os problemas internalizantes tendem a aumentar com a idade; também alguns estudos indicam associações negativas entre os problemas externalizantes e a idade (Rescorla et al., 2007).

No que se refere à etiologia dos problemas do comportamento na infância diversos estudos apontam para fatores do contexto familiar e fatores do contexto escolar.

Dentro do contexto familiar diversos estudos colocam em evidência os estilos parentais como um forte preditor dos problemas de comportamento na infância (Barnes & Farrell, 1992; Baumrind, 1966, 1991; Lamborn et al., 1991; Maccoby, 1992; Maccoby & Martin, 1983; Murray & Farrington, 2010; Rothbaum & Weisz, 1994; Rubin & Burgess, 2002).

Dentro do contexto escolar diversos estudos referem a importância do clima escolar na manifestação dos problemas de comportamento nas crianças (Ingoldsby et al., 2012; Gunter, Coutinho, & Cade, 2002; Hamre & Pianta, 2005; Kasen et al., 2009; Mccurdy & Sawka, 2006).

Em suma, podemos dizer que a manifestação de problemas do comportamento nas crianças, quer internalizantes quer externalizantes, parece estar associada a diversos fatores contextuais. Os estilos parentais e o clima escolar são referidos na literatura como fatores fortemente associados à manifestação dos problemas do comportamento nas crianças pelo que no presente estudo, estes fatores merecem a nossa particular atenção.

## I.2 A parentalidade e os problemas do comportamento nas crianças

Na infância, as experiências das crianças estão limitadas aos seus meios mais próximos, a casa e a família, onde os pais assumem um papel central na estruturação e organização da exposição da criança ao ambiente exterior (Ingoldsby et al., 2012).

Neste sentido, os pais, tal como a família, continuam a ser considerados os principais contextos no processo de desenvolvimento e socialização da criança (Bronfenbrenner, 1994).

Embora o desenvolvimento do ser humano ocorra em qualquer momento do ciclo vital, a infância é um período particularmente flexível onde as competências sociais, as características da personalidade, os valores e as normas sociais são estabelecidas continuamente (Brofenbrenner, 1994; Maccoby, 1992).

A enorme assimetria de poder e competências entre os adultos e as crianças faz com que a relação pais-filhos assuma um papel central nos processos de desenvolvimento da criança durante a infância (Maccoby, 1992).

Desta forma, e tal como referem Baumrind (1966) e Maccoby (1992), a parentalidade assume um lugar central no desenvolvimento infantil.

### I.2.1 Distinção entre práticas parentais e estilos parentais.

Darling e Steinberg (1993) salientam a importância de ser feita a distinção entre estilos parentais e práticas parentais.

Um estilo parental é uma atitude que é expressa em relação à criança numa ampla diversidade de situações, enquanto as práticas parentais são expressas para com a criança numa situação específica (Darling & Steinberg, 1993).

Dito de outra forma, os estilos parentais referem-se ao conjunto de atitudes apresentadas pelos pais às crianças, e que definem o clima emocional através dos quais os comportamentos dos pais se expressam. Esses comportamentos através dos quais os pais se expressam designam-se por práticas parentais (Darling & Steinberg, 1993).

De um modo geral, as práticas parentais influenciam a criança em situações específicas, enquanto os estilos parentais são pensados para influenciar a eficácia das estratégias de socialização dos pais, criando um contexto no qual as crianças vivem e se desenvolvem ao longo do tempo (Darling & Steinberg, 1993).

### I.2.2 A evolução do conceito de parentalidade.

Os trabalhos de investigação empírica desenvolvidos na primeira metade do século XX sobre a parentalidade são muito poucos mas foram decisivos para o desenvolvimento deste campo de investigação por introduzirem este ponto teórico para a discussão (Maccoby, 1992).

As teorias dominantes na primeira metade do século XX foram as teorias behavioristas e as



teorias psicanalíticas que, no entanto, diferiam entre si. Para os behavioristas a criança era vista como uma tábua rasa a quem tudo seria ensinado. Para os psicanalistas a criança vinha equipada desde o nascimento com um conjunto de impulsos primários que precisavam ser desenvolvidos sob um controlo social. Não obstante, para ambas as teorias é através dos ensinamentos parentais que a cultura e as normas sociais são passadas de uma geração para outra. Ou seja, na relação pais-filhos, os pais eram vistos como os “instrutores” e transmissores de cultura e conhecimento à criança, cujos comportamentos iriam ser determinados pelas características da personalidade dos pais (Maccoby, 1992).

Nos anos 60, 70 e 80 verificaram-se mudanças profundas nesta visão da parentalidade, e o processo de socialização e desenvolvimento da criança passa a ser visto como um processo bidirecional e interativo na relação entre pais e filhos (Maccoby, 1992).

Na base desta mudança de perspectiva sobre a natureza da relação entre pais e filhos está uma investigação conduzida por Diana Baumrind (1966) que tinha por objetivo observar as consequências do comportamento dos pais nos processos de socialização das crianças. Nesse estudo, a partir da observação do controlo parental dos pais, Baumrind (1966) identificou três estilos parentais: autoritativo (*authoritative*), autoritário e permissivo, em que o estilo parental autoritativo seria o melhor estilo parental.

O estilo parental autoritativo caracteriza-se por uma combinação entre os afetos e uma capacidade de resposta atenta às necessidades da criança juntamente com a capacidade de imposição de regras claras, adequadas ao seu nível de desenvolvimento (Baumrind, 1966).

Desta forma, o conceito de estilo parental autoritativo de Baumrind (1966) traz as necessidades da criança para o centro da relação pais-filhos, perspectiva a relação pais-filhos como um processo interativo e bidirecional, e permite ainda distinguir uma parentalidade eficaz duma parentalidade ineficaz.

O conceito “estilo parental autoritativo” de Baumrind foi amplamente aceite pela comunidade científica, e foi a base para muitos estudos desenvolvidos posteriormente (Maccoby, 1992). Em 2002, Querido, Warner, e Eyberg, confirmaram, inclusivamente, a validade transcultural do estilo parental autoritativo.

Não obstante, em 1983, Maccoby e Martin verificaram que os pais permissivos não se comportavam todos da mesma forma e realçaram, então, a necessidade de criar uma

subdivisão no estilo parental permissivo. Neste sentido, Maccoby e Martin (1983) propuseram uma nova tipologia com quatro estilos parentais, em que os estilos parentais são definidos a partir de duas dimensões específicas subjacentes às práticas parentais: exigência e responsividade. A partir do cruzamento ortogonal destas duas dimensões surgem os quatro estilos parentais propostos pelos autores: autoritativos, autoritários, permissivos e negligentes.

Em 1991, Lamborn et al. desenvolveram um estudo para testar a revisão feita por Maccoby e Martin (1983) ao modelo teórico proposto por Baumrind (1966). Os resultados deste estudo vieram corroborar o modelo desenvolvido por Maccoby e Martin (1983) e confirmaram a necessidade de se distinguir dois tipos de pais permissivos: os permissivos e os negligentes (Lamborn et al., 1991).

O modelo de Maccoby e Martin (1983) é um modelo amplamente aceite na comunidade científica e continua a ser um dos modelos mais utilizados no estudo da parentalidade (Barbosa-Ducharne, Cruz, Marinho, & Grande, 2006; Lamborn et al., 1991).

### I.2.3 Definição de estilos parentais.

De acordo com o modelo de Maccoby e Martin (1983) os estilos parentais são definidos a partir do tipo de interação parental em função das dimensões de afetuosidade ou responsividade e exigência ou supervisão.

A responsividade refere-se às atitudes empáticas e afetuosas que os pais são capazes de ter para com os filhos face às suas solicitações, necessidades e interesses (Maccoby & Martin, 1983). Numa continuidade afetiva a responsividade pode variar entre comportamentos calorosos e sensíveis e comportamentos frios e hostis no outro extremo (Baumrind, 1991).

A exigência ou supervisão refere-se ao número e tipo de atitudes dos pais para controlar o comportamento dos filhos, através do estabelecimento de regras e limites. Tem a ver com o poder assertivo (Maccoby & Martin, 1983). Numa continuidade a exigência pode ir desde o uso de um controlo muito elevado e exigências muito restritas até a uma ausência de controlo e supervisão (Baumrind, 1991).

Do cruzamento ortogonal dos extremos destas duas dimensões (exigência e responsividade) obtemos os quatro estilos parentais que caracterizam o modelo parental de Maccoby e Martin (1983): autoritativo, autoritário, permissivo, negligente. Os pais autoritativos são muito exigentes e muito responsivos. Os pais autoritários são muito exigentes e pouco responsivos.

Os pais permissivos são pouco exigentes mas muito responsivos. E por último, os pais negligentes são pouco exigentes e pouco responsivos.

Especificamente, o estilo parental autoritativo inclui elevada afetuosidade e envolvimento parental, uma comunicação clara das expectativas, abertura ao diálogo, participação democrática e uma agradabilidade em geral (Robinson, Mandleco, Olsen, & Hart, 1995). Estes pais, embora façam prevalecer a sua perspetiva, têm em conta as necessidades da criança (Baumrind, 1966). De acordo com Baumrind (1966) este é o estilo parental mais eficaz.

O estilo parental autoritário caracteriza-se por um elevado controlo parental, hostilidade verbal, muitas restrições, e outras estratégias disciplinares punitivas (Robinson et al., 1995). Estes pais valorizam a obediência e procuram controlar e moldar o comportamento e atitudes dos filhos de acordo com as suas próprias regras de uma forma rígida e absoluta. Não promovem a autonomia. Quando o comportamento das crianças entra em conflito com as regras por eles estabelecidas utilizam a punição como estratégia disciplinar (Baumrind, 1966, 1971).

A parentalidade permissiva, por seu lado, caracteriza-se por uma disciplina frouxa ou inconsistente, um desconhecimento geral sobre o mau comportamento da criança e baixa auto-confiança sobre as competências parentais (Robinson et al., 1995). Os pais permissivos comportam-se de uma forma aceitante e positiva face às vontades e desejos dos filhos. Evitam exercer qualquer tipo de controlo sobre a criança, e deixam que sejam as próprias crianças a regular as suas atividades. Não dão aos filhos responsabilidades de participação nas rotinas familiares (Maccoby & Martin, 1983).

O estilo parental negligente caracteriza-se por pais pouco responsivos e pouco exigentes, e regra geral, pouco envolvidos nas suas funções parentais. Estes pais apresentam baixas capacidades afetivas e relacionais, não se envolvem na vida dos filhos e não impõem regras nem limites à criança (Maccoby & Martin, 1983).

Verifica-se que os estilos parentais mais frequentes são o estilo autoritativo e o estilo negligente, quer a nível internacional (Lamborn et al., 1991; Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004) quer a nível nacional (Barbosa-Ducharne et al., 2006). Num estudo realizado em Portugal por Barbosa-Ducharne et al. (2006) verificou-se que estilo parental mais frequente é o autoritativo (45,4%), seguido do estilo negligente (33,1%). O estilo autoritário e

permissivo apresentam prevalências muito semelhantes de 10,6% e 10,9%, respectivamente.

#### I.2.4 Estilos parentais e sua relação com o comportamento das crianças.

Em 1966, Baumrind observou que os jovens que se desenvolviam num ambiente familiar autoritativo apresentavam melhores competências sociais e pessoais, maior auto-estima, maior realização pessoal e social, e melhores níveis de saúde mental comparativamente aos jovens que cresciam em ambientes autoritários ou permissivos. O controlo parental autoritativo gerava nas crianças boas competências sociais mas de uma forma voluntária e independente.

Na sequência do trabalho de Baumrind (1966) desenvolveram-se diversos estudos que põem em evidência a forma como certas práticas e estilos parentais contribuem significativamente quer para o desenvolvimento e adaptação da criança (Baumrind, 1991; Cruz, 2005; Rubin & Burgess, 2002), quer para os comportamentos de externalização e de internalização das crianças (Murray & Farrington, 2010; Rothbaum & Weisz, 1994; Rubin & Burgess, 2002).

Os filhos de pais autoritativos têm sido associados a melhores competências sociais e pessoais (Lamborn et al., 1991), maior auto-estima (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000), maior autoconfiança (Lamborn et al., 1991), maior realização pessoal e social (Lamborn et al., 1991; Rothbaum & Weisz, 1994), menores níveis de problemas comportamentais (Lamborn et al., 1991), maior capacidade de auto- controlo (Maccoby, 1992), melhores níveis de saúde mental (Lamborn et al., 1991; Rothbaum & Weisz, 1994) e, de um modo geral, maior felicidade (Baumrind, 1966).

Estudos realizados com jovens adolescentes mostram que os filhos de pais autoritários apresentam valores médios na obediência e na conformidade com as normas dos adultos, o que se traduz num menor nível de problemas de comportamentos externalizantes (Lamborn et al., 1991) e num bom desempenho escolar (Lamborn et al., 1991). No entanto apresentam baixa auto-estima e baixa autoconfiança (Baumrind, 1966, 1971; Darling, 1999; Lamborn et al., 1991), baixas competências sociais (Baumrind, 1971, Darling, 1999) e maiores níveis de disfunção psicológica e problemas de comportamento internalizantes (depressão) (Darling, 1999; Lamborn et al., 1991; Rothbaum & Weisz, 1994).

Não obstante, alguns estudos desenvolvidos com crianças mais pequenas, do ensino pré-escolar e 1º ciclo, mostram que as crianças que percecionam os pais como autoritários

apresentam problemas do comportamento internalizantes, mas também apresentam problemas de externalização na escola (Oliveira et al., 2002; Querido, Warner, & Eyberg, 2002; Williams et al., 2009).

Alguns estudos evidenciam que os filhos de pais permissivos apresentam elevados níveis de autoconfiança e auto-estima (Darling, 1999; Lamborn et al, 1991), boas competências sociais (Darling, 1999), mas relatam frequentemente o consumo de substâncias ilegais, problemas de comportamento na escola, e pouco envolvimento e ligação à escola (Lamborn et al., 1991).

Porém, também neste grupo se verificam diferenças nos resultados quando os estudos são realizados com crianças mais novas. Os estudos são concordantes na relação entre o estilo parental permissivo e os problemas de externalização (Lamborn et al., Oliveira et al., 2002; Querido et al., 2002; Williams et al., 2009), mas em relação aos problemas de internalização as crianças mais novas filhas de pais permissivos apresentam concomitantemente problemas de internalização (Aunola & Nurmi, 2005; Oliveira et al., 2002; Querido et al., 2002; Williams et al., 2009).

Relativamente aos filhos de pais negligentes, os estudos são concordantes e revelam baixo índice de competência psicológica e alto índice de disfunção comportamental (Lamborn et al, 1991, Rubin & Burgess, 2002; Rubin, Hastings, Chen, Stewart, & McNichol, 1998), baixa auto-estima e baixo autoconceito (Darling, 1999; Lamborn et al., 1991) e baixas competências sociais e relacionais (Baumrind, 1966, 1971; Darling, 1999; Lamborn et al., 1991).

Relativamente ao peso de cada uma das dimensões da parentalidade (afetuosidade ou responsividade e exigência ou supervisão) no desenvolvimento das crianças, observa-se que a afetuosidade ou responsividade é o contributo mais importante para o desenvolvimento do auto-conceito, da auto-estima e do bem-estar psicológico em geral (Lamborn et al., 1991). Estas características estão presentes nos filhos de pais autoritativos e permissivos, que se caracterizam por uma elevada responsividade (Aunola et al., 2000; Baumrind, 1966; Darling, 1999; Lamborn et al., 1991; Rothbaum & Weisz, 1994).

Por outro lado, a dimensão exigência ou supervisão parental, isoladamente, está associada a um baixo nível de problemas de comportamento externalizantes e bom desempenho escolar (Crouter & Head, 2002; Lamborn et al., 1991).

De qualquer forma, os estudos indicam que a responsividade e a supervisão parental, em

conjunto, têm um efeito mais positivo no desenvolvimento da criança (Baumrind, 1966, 1991; Lamborn et al., 1991; Rubin & Burgess, 2002).

Barbosa-Ducharme et al. (2006) concluíram que ao longo da idade cronológica das crianças os pais tornam-se menos responsivos e menos supervisores. Williams et al. (2009) verificaram, ainda, que as raparigas percecionavam os pais como mais responsivos do que os rapazes.

Podemos, então, tentar compreender a importância, ou mesmo influência, dos estilos parentais no desenvolvimento dos problemas de comportamento das crianças.

Em 1994, Rothbaum e Weisz realizaram uma meta análise a partir de 47 estudos sobre a relação entre as práticas parentais e os problemas de externalização das crianças e concluíram que os estilos de comportamento parental são os melhores preditores dos comportamentos de externalização das crianças.

De acordo com a investigação, o desenvolvimento dos problemas de internalização e externalização dos 4 aos 15 anos de idade é moderado pelos estilos parentais (Rubin & Burgess, 2002; Williams et al., 2009).

Alguns estudos com crianças mais novas mostram que as crianças filhas de pais permissivos e autoritários apresentam mais frequentemente problemas de internalização e externalização na infância (Querido et al., 2002; Williams et al., 2009). Em oposição, os filhos de pais autoritativos apresentam menos problemas de comportamento internalizantes e externalizantes na infância (Querido et al., 2002; Steinberg, Blatt-Eisengart, & Cauffman, 2006).

Williams et al. (2009) desenvolveram um estudo longitudinal em que as mães respondiam a um questionário de estilos parentais e avaliavam os filhos em termos de problemas de comportamento quando eles tinham 4, 7 e 15 anos e verificaram que, no pré-escolar, a parentalidade autoritária estava associada a maiores problemas de externalização e a parentalidade permissiva estava associada a maiores níveis de problemas de internalização.

Este estudo vai de encontro a um estudo anteriormente desenvolvido por Oliveira et al. (2002) onde se observou que os filhos de mães autoritárias apresentavam mais frequentemente problemas de comportamento externalizantes (agressão verbal ou física, destruição de objetos, mentira) e internalizantes (inibição social, depressão, ansiedade).

Em 2005, Aunola e Nurmi acompanharam 196 crianças desde os 5 anos de idade até ao secundário e observaram que as mães que exerciam um elevado nível de controlo psicológico em combinação com um elevado nível de afetuosidade prediziam um aumento quer de problemas de internalização quer de externalização nas crianças. Por outro lado, o controlo comportamental exercido pelas mães fazia diminuir os problemas de externalização da criança mas apenas quando combinado com um baixo nível de controlo psicológico.

Rubin e Burgess (2002) à semelhança de Rothbaum e Weisz (1994) verificaram que a aceitação parental, a orientação parental, as estratégias motivacionais apresentadas pelos pais, a sincronia entre pais e filhos e a ausência de um controlo coercivo, são variáveis associadas negativamente com os problemas de comportamento externalizantes. Em contraponto, pais rejeitantes e pouco responsivos contribuem para que as crianças desenvolvam comportamentos socialmente inaceitáveis tais como comportamentos de externalização.

A rejeição e a hostilidade parental, assim como outros constructos próximos (e.g., disciplina rígida, parentalidade coerciva) são preditores de diversos problemas de externalização (Rubin & Burgess, 2002).

Mesmo em crianças muito pequenas, as demonstrações de hostilidade (e.g. insultos, crítica) e um controlo negativo (e.g., ausência de regras, ou intrusão) aparecem associadas a problemas de comportamento externalizantes (Rubin et al., 1998).

Em relação à supervisão parental, outros estudos sugerem, também, associações negativas entre os níveis de supervisão e problemas de comportamento, ou seja, baixos níveis de supervisão estão associados a elevados comportamentos disruptivos, incluindo o comportamento delinvente, e abusos de substâncias (Baumrind, 1991; Crouter & Head, 2002; Lamborn et al., 1991).

O modelo teórico que está subjacente aos trabalhos aqui citados é o modelo causal pais-filhos que assume que o comportamento dos pais influencia o comportamento dos filhos.

Não obstante, importa referir a existência de outros modelos diferentes explicativos da relação pais filhos. Rothbaum e Weisz (1994) a partir de uma meta análise, destacam dois outros importantes modelos: o modelo causal filhos pais e o modelo do substrato genético.

O modelo causal filhos-pais postula que é o comportamento dos filhos que influencia o comportamento dos pais. De acordo com esta teoria, os comportamentos de externalização

das crianças reduzem a motivação dos pais para serem aceitantes, privam os pais da oportunidade de serem responsivos, e incitam respostas parentais tais como a coerção e a desaprovação (Bell & Chapman, 1986).

Rothbaum e Weisz, 1994, descrevem ainda a corrente do substrato genético do comportamento defende a existência de um substrato genético subjacente ao comportamento aversivo-hostil ou vulnerabilidades a esse tipo de comportamento, que se manifestam, na infância, através dos comportamentos de externalização e, na idade adulta, através da rejeição ou da não responsividade

De acordo com Rothbaum e Weisz (1994) estas teorias têm recebido diversas críticas por serem demasiado simplistas.

Não obstante, no presente estudo, seguimos o modelo causal pais-filhos, tendo em conta a quantidade e a qualidade dos estudos que o suportam.

### I.3 O clima escolar e os problemas de comportamento nas crianças

#### I.3.1 A escola enquanto contexto de desenvolvimento da criança.

A escola constitui-se o primeiro contexto de desenvolvimento, fora da família, em que as crianças se desenvolvem e atingem a maturidade (Brofenbrenner, 1994; Ingoldsby et al., 2012; Kasen et al., 2009).

A escola, para além de ser um contexto onde a criança vai desenvolver competências académicas e cognitivas, assume um papel central no desenvolvimento de competências sociais, emocionais e comportamentais e para algumas crianças que não frequentam o ensino pré-escolar, ou o jardim-de-infância, a escola pode ser para eles a sua primeira experiência no estabelecimento de ligações significativas fora do seu contexto familiar (Ingoldsby et al., 2012).

As crianças entre os 6 e 12 anos de idade passam cerca de 32 horas por semana na escola (Ingoldsby et al., 2012) com muitas crianças passando mais tempo sob a supervisão dos professores do que dos pais.

É com a entrada na escola que a criança vai pôr à prova as regras fundamentais da interação, competências de autorregulação, e competências relacionais, aprendidas e vividas dentro da família. A sua adaptação a este novo contexto dependerá muito daquilo que vivenciou e



aprendeu dentro da família (Brofenbrenner, 1994).

Por esta razão, a transição para a escola poderá resultar, também, no surgimento de problemas de adaptação da criança. Se a criança não conseguir acompanhar as exigências desenvolvimentais que lhe são pedidas começa a experienciar situações negativas e começa a desenvolver problemas de comportamento (Ingoldsby et al., 2012).

Diversos estudos têm observado que existem variáveis do contexto escolar que parecem contribuir para o desenvolvimento e agravamento dos problemas de comportamento nas crianças.

Um estudo desenvolvido por Lopes (2007), com alunos do 7º ano de escolaridade ao longo de um ano letivo, observou que os alunos que exibiam problemas de comportamento no início do ano letivo agravavam significativamente os seus problemas de comportamento durante o ano letivo e ainda que os problemas de comportamento em contexto escolar aumentavam significativamente durante o ano letivo.

A ideia de que a escola tem influência sobre as desordens da personalidade vai de encontro às teorias que descrevem o desenvolvimento humano como a resultante da interação dos indivíduos com o seu meio social envolvente (Brofenbrenner, 1994).

A partir de uma revisão da literatura é possível identificar um conjunto de variáveis do contexto escolar que estão significativamente associadas aos comportamentos dos alunos. De entre elas: a gestão de sala de aula, as políticas escolares de disciplina, (Gunter et al., 2002; Mccurdy & Sawka , 2006); as práticas pedagógicas dos professores (Gunter et al., 2002; Hamre & Pianta, 2005, Van de Grift, 2007) a natureza da interação entre professor e alunos (Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; Hamre & Pianta, 2005; Van Acker & Grant 1996); e o clima escolar (Kasen et al., 2009; Mccurdy & Sawka , 2006; Thapa, et al., 2013).

Relativamente, à análise do clima escolar, em concreto, o número de pesquisas é ainda reduzido, embora crescente. Não obstante, os estudos existentes reconhecem que o clima sócio emocional da escola contribui para a saúde mental dos jovens (Kasen et al., 2009; McCurdy & Sawka, 2006; Thapa et al., 2013).

### I.3.2 Definição de clima escolar.

De acordo com o National School Climate Center [NSCC] (2013), o clima escolar refere-se à qualidade e às características da vida escolar. O clima escolar define-se a partir dos padrões das experiências das pessoas (alunos, pais, funcionários e professores) na sua vida escolar e, reflete as normas, metas, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem, e estruturas organizacionais.

Mais especificamente, o clima escolar pode ser definido pelos sentimentos que os alunos e todos os elementos da escola têm acerca do ambiente da escola durante um período de tempo. Estes sentimentos podem ter a ver com o conforto com que cada um sente na escola e e como se sente apoiado e seguro num modelo de organização da escola (Peterson & Russell, 2000; Thapa et al., 2013).

O NSCC (2013) define o clima escolar positivo como um clima escolar onde: as normas, os valores e as expectativas estabelecidas ajudam as pessoas a sentirem-se social, emocional, e fisicamente seguras; as pessoas são envolvidas e respeitadas; os alunos, famílias e educadores trabalham juntos para desenvolver, viver e contribuir para uma visão compartilhada escola; o modelo educacional é estimular a satisfação com a escola e a motivação para a aprendizagem; cada pessoa contribui para as actividades da escola e se preocupa com o ambiente físico envolvente.

Não existe um consenso sobre quais as dimensões do clima escolar são essenciais para avaliar o clima escolar (NSCC, 2013; Thapa et al., 2013), porém numa revisão da literatura sobre os trabalhos desenvolvidos sobre o clima escolar, Thapa et al. (2013) identificaram quatro grandes áreas que devem ser tidas em conta na avaliação do clima escolar: segurança, relações interpessoais, relações de ensino e aprendizagem e condições gerais do ambiente externo.

Em 2004, Antunes et al. desenvolveram, em Portugal, um estudo sobre o clima escolar onde identificaram cinco dimensões que permitem avaliar o clima escolar: condições gerais da escola, relacionamentos interpessoais, regras, tempo e indisciplina.

No presente estudo seguimos o modelo de Antunes et al. (2004), dado ter sido testado e validado para uma população semelhante à do presente estudo.

### I.3.3 A relação entre o clima escolar e o comportamento das crianças.

Diversos estudos colocam em evidência que o clima escolar pode contribuir directamente para o desenvolvimento das crianças quer num sentido positivo quer num sentido negativo (Kasen, et al., 2009; McCurdy & Sawka, 2006; NSCC, 2013).

Relativamente à segurança nas escolas, a partir de uma meta análise da literatura Ingoldsby et al. (2012) sugerem que baixos níveis de monitorização na escola, por parte de professores e funcionários, parecem contribuir para a manutenção e, ou, promoção de problemas de comportamento nas crianças.

Quando os professores são eficazes na monitorização do ambiente na sala de aula, os alunos envolvem-se mais nos processos de aprendizagem e desenvolvem mais competências de auto-regulação. Por outro lado, uma má gestão da sala de aula tem sido associada a um aumento de problemas do comportamento (Acker & Talbott 1999; Gunter et al., 2002; Ingoldsby et al., 2012).

O *bullying* e os comportamentos de externalização ocorrem mais frequentemente em zonas da escola em que a supervisão é mais baixa (Ingoldsby et al, 2012).

Embora a escola seja concebida, de uma maneira geral, como um lugar onde as crianças são universalmente protegidas, apoiadas e cuidadas nas suas necessidades essenciais, as práticas disciplinares mais utilizadas para combater os problemas de comportamento externalizantes tem sido o uso de políticas repressivas (contenção, exclusão e punição) (Christle, Nelson, & Jolivette, 2004; Gunter et al., 2002; McCurdy & Sawka, 2006).

As práticas disciplinares punitivas têm-se revelado muito pouco eficazes e pior, parecem contribuir para intensificar e agravar os problemas de comportamento das crianças (Christle et al., 2004; McCurdy & Sawka, 2006).

Christle et al. (2004) desenvolveram um estudo onde compararam as características das escolas com elevado uso da suspensão como medida disciplinar, com as características das escolas com baixo uso da suspensão como medida disciplinar, assim como a eficácia destas medidas no comportamento dos alunos. Relativamente à eficácia das medidas, os autores verificaram que, nas escolas com elevado uso da suspensão enquanto medida disciplinar, uma suspensão é um forte preditor para uma nova suspensão. Observaram ainda uma correlação positiva entre o número de suspensões e o número de retenções, e que este ciclo continua até

o aluno ser expulso ou abandonar a escola. Do outro lado, as escolas com baixos níveis de uso da suspensão enquanto medida disciplinar, e que optavam pelo uso de vários programas para incentivar comportamentos académicos e pró-sociais positivos nos alunos, registavam uma redução de 20- 60 % no número de queixas disciplinares (Christle et al., 2004).

Quando a escola não é clara nas suas expectativas com os alunos, quando as regras não são faladas, e os comportamentos pró-sociais não são reforçados, baseando-se principalmente em estratégias reactivas, a escola acaba por contribuir para a promoção dos problemas de comportamento externalizantes (Christle et al., 2004; McCurdy & Sawka, 2006).

Christle et al. (2004) verificaram ainda que existia uma associação entre as práticas disciplinares das escolas e o ambiente geral das mesmas. As escolas com baixo uso da suspensão eram limpas, bonitas, com uma decoração descontraída (cafeterias, com exposições artísticas), e que refletiam o ambiente fora da escola, por oposição às escolas com elevado nível de suspensão que tendem a ter um ambiente mais institucional.

Um estudo desenvolvido por Burchinal et al. (2010) com crianças do ensino pré-escolar, oriundas de famílias carenciadas, verificou que a uma boa qualidade da interação professor-criança era um forte preditor de melhores competências sociais. As salas com melhor qualidade de interação professor-aluno apresentavam menos problemas de comportamento, em oposição, as salas com menor qualidade de interação professor aluno apresentavam mais problemas de comportamento.

Estes resultados são corroborados por outros estudos que mostram igualmente que uma relação negativa entre professor e aluno, na infância, está associada a uma diminuição de atividades pró-sociais e níveis mais elevados de problemas de comportamento em idades posteriores (Hamre & Pianta, 2005; Van Acker & Grant 1996).

Em contraponto, Hughes, Cavell e Jackson (1999), assim como Hamre e Pianta (2005) observaram que uma relação positiva entre professor e aluno pode funcionar como um elemento de protecção para crianças com problemas de comportamento, oriundas de ambientes familiares caracterizados por pais rígidos, muito críticos e severos

Relativamente ao ambiente geral da escola e sua relação com o comportamento das crianças, Christle et al. (2004), assim como Ingoldsby et al. (2012) observaram que as escolas com um ambiente escolar positivo estavam associadas a melhores competências sociais dos alunos,

estratégias disciplinares proativas por parte dos professores, a menos problemas de comportamento, menores níveis de suspensão, e a menores níveis de abandono e insucesso escolar.

Gottfredson, Gottfredson, Payne, e Gottfredson (2005) observaram também que as escolas com elevado suporte social e elevado nível de cooperação reduzem o nível de conflitos entre alunos.

Em contraponto, escolas com ambiente geral negativo estão associadas a piores resultados académicos, maiores números de expulsões e abandono escolar, e maiores problemas de comportamento externalizantes (Christle et al., 2004; Walker et al., 1998; Ingoldsby et al., 2012).

De acordo com a literatura uma percepção negativa do clima escolar, pelos alunos, está associada: a maior número de problemas de comportamento (Simons-Morton, Crump, Haynie, & Saylor, 1999; Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010), ao tipo de comportamento dos alunos (Gottfredson et al., 2005; Peterson & Russell, 2000), a piores desempenhos académicos (Gottfredson et al., 2005; Peterson & Russell, 2000), a uma menor ligação à escola (Simons-Morton et al., 1999), a um maior envolvimento dos alunos em brigas, conflitos, bullying, vadiagem (Simons-Morton et al., 1999) e à continuidade e manutenção de problemas psicológicos na adolescência (Kasen et al., 2009).

Em contraponto, uma percepção positiva do clima escolar, parece estar associada a menos problemas de comportamento (Kasen et al., 2009; Wang et al., 2010), maior motivação para a escola (Antunes et al., 2004; Kasen et al., 2009), melhores resultados académicos (Simons-Morton et al., 1999), melhores competências sociais (Simons-Morton et al., 1999) e a menor frequência de problemas psiquiátricos dos jovens (Kasen et al., 2009).

Com o objectivo de prevenir os comportamentos antisociais na escola, Walker et al. (1998) desenvolveram um estudo no qual diversas crianças com problemas de comportamento (e. g., agressividade, comportamentos de oposição e desafio, vitimização, retirada social, entre outros) foram sujeitas a uma intervenção combinada na família e na escola, durante 4 anos. Na escola a intervenção envolveu professores, pares e tarefas com a própria criança de forma a criar um ambiente escolar mais positivo. Os resultados deste estudo mostraram que criando um ambiente escolar mais securizante e protetor as crianças melhoravam significativamente os seus comportamentos na escola.

Um clima de escola positivo promove o desenvolvimento das crianças e jovens e as condições de aprendizagem necessárias para uma vida produtiva, participativa e satisfatória em sociedade (NSCC, 2013; Peterson & Russell, 2000).

Desta forma, a escola e o pessoal da escola podem compensar os diversos riscos a que as crianças estão sujeitas, promovendo um ambiente escolar positivo e seguro, estabelecendo expectativas académicas e sociais elevadas mas aceitáveis, facilitando o sucesso académico e social das crianças e jovens (Christle et al., 2004)

Kasen et al. (2009) sugere mesmo que as percepções positivas das experiências escolares têm o potencial de alterar de forma adaptativa trajetórias anteriores, aumentando a motivação escolar e de realização e reduzir o nível de envolvimento de comportamentos perturbadores e, ou, delinquentes.

Deste modo, concluímos que o clima escolar poderá ter um papel determinante na manifestação dos problemas do comportamento das crianças. Uma percepção negativa do clima escolar parece estar associada a um maior número de problemas do comportamento enquanto uma percepção positiva do clima escolar parece estar associada a um menor número de problemas do comportamento nas crianças. Acresce ainda, que a percepção do clima escolar parece ter o potencial de alterar de forma adaptativa problemas anteriores. Neste sentido parece-nos essencial compreender qual o papel do clima escolar na regulação dos comportamentos das crianças em função dos estilos parentais.

#### I.4 Hipóteses e objetivos

O presente estudo tem como principais objetivos:

Compreender a relação entre os estilos parentais e a manifestação de problemas do comportamento nas crianças;

Compreender o impacto que o clima escolar tem na manifestação de problemas do comportamento nas crianças;

Compreender de que forma o clima escolar pode ter influência na manifestação de problemas do comportamento nas crianças, em função dos estilos parentais.

Assim, procurar-se-á responder às seguintes questões de investigação (Q):

Q1: Qual a relação entre os estilos parentais e a manifestação de problemas do comportamento nas crianças?

Q2: Qual a relação entre o clima escolar e os problemas do comportamento nas crianças?

Q3: Qual a relação entre o clima escolar e os problemas do comportamento nas crianças, em função dos estilos parentais?

Estabelecemos como ponto de partida as seguintes hipóteses (H):

H1 Crianças filhas de pais negligentes apresentam mais PC internalizantes e mais PC externalizantes.

H2: Crianças filhas de pais autoritários apresentam mais PC internalizantes;

H3: Crianças filhas de pais permissivos apresentam mais PC externalizantes e menos PC internalizantes.

H4: Crianças com uma perceção negativa do clima escolar apresentam mais PC;

H5: A relação entre as dimensões da parentalidade (responsividade e supervisão) e PC exibidos pela criança é moderada pela perceção do clima escolar.

## II. MÉTODO

No presente estudo e tendo em conta os objetivos, optou-se por uma metodologia quantitativa, tendo em conta a perspetiva de vários informadores (os próprios participantes, os pais e os professores). Esta visão triangulada, dar-nos-á uma maior compreensão da manifestação dos problemas de comportamento da criança nos seus diferentes contextos (casa e escola).

### II.1 Participantes

Neste estudo participaram 411 crianças, respetivos pais e professores, provenientes de quatro escolas públicas (duas escolas do 1º ciclo e duas escolas do 2º ciclo), do Distrito de Lisboa, Concelho de Odivelas.

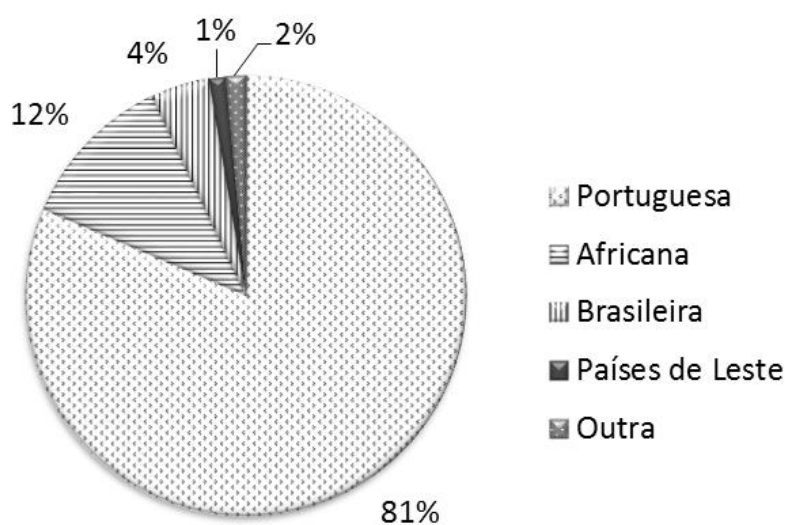
Os participantes do presente estudo têm idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos ( $M = 10,4$ ;  $D.P. = 1,5\%$ ). No Quadro II-1 caracterizamos a nossa amostra em função do sexo, do ano de escolaridade e do número de retenções. Como podemos observar a nossa amostra em termos de distribuição por sexo é homogénea. As crianças participantes são predominantemente do 2º ciclo (5º e 6º anos) e a maioria dos participantes (77, 9%) ainda não sofreu retenções escolares.

*Quadro II-1 - Caraterização geral da amostra*

		N	%
Sexo	Feminino	199	48.4 %
	Masculino	212	51.6 %
Escolaridade	3ºano	54	13.1%
	4º ano	95	23.1%
	5º ano	128	31.1%
	6º ano	134	32.6%
Retenções escolares	0	320	77.9%
	1	71	17.3%
	$\geq 2$	20	4.8%



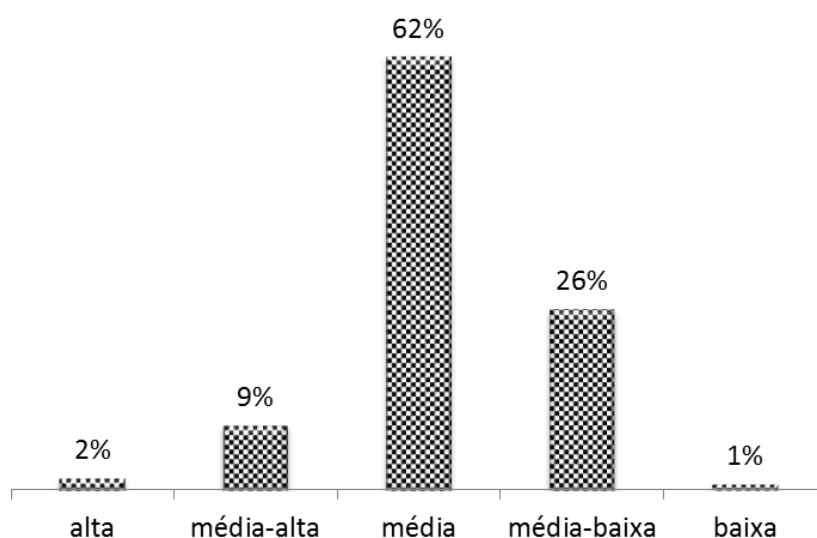
Quanto à nacionalidade das crianças, podemos observar na Figura II-1 que é maioritariamente Portuguesa (81%). No entanto, 18% destas crianças são filhas de pais não portugueses.



*Figura II-1 – Nacionalidade das crianças participantes*

Tendo em conta que este estudo tenta compreender os problemas do comportamento nas crianças, foram recolhidos informações junto dos pais, para identificarmos o nível sócio-económico das crianças participantes e para caracterizarmos o agregado familiar.

A Figura II-2 mostra a distribuição social da nossa amostra. Podemos verificar que pertencem predominantemente à classe média e média-baixa.



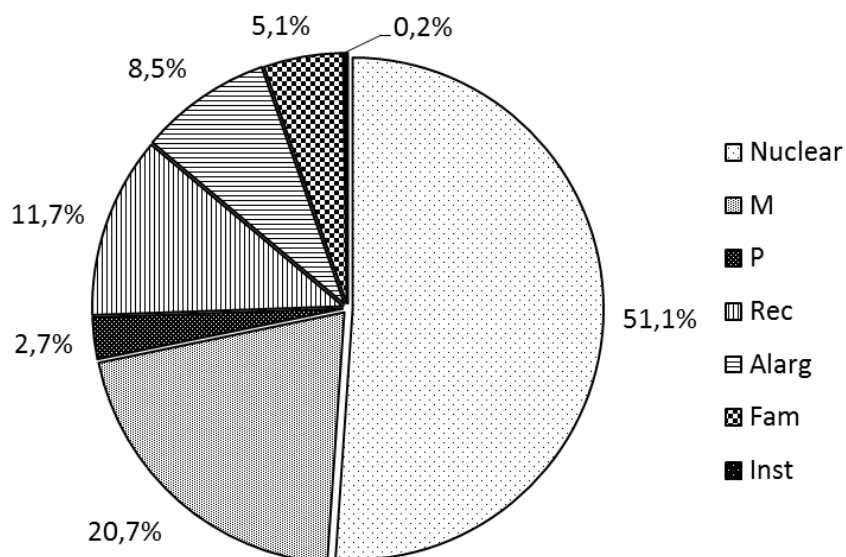
*Figura II-2 – Distribuição por classe social das crianças participantes*

No Quadro II-2 podemos observar que a tipologia familiar predominante na nossa amostra é uma estrutura familiar nuclear (com pais e irmãos) embora se observe também um número significativo de crianças que vive numa estrutura familiar monoparental (só com o pai ou só com a mãe) (23,4%) com predomínio significativo dos agregados monoparentais maternos (20,7%) em comparação com os agregados monoparentais paternos (2,7%).

*Quadro II-2 - Caracterização da amostra em relação à tipologia familiar.*

Tipo de família	N	%
Nuclear	210	51.1 %
Monoparental materna	85	20.7 %
Monoparental paterna	11	2.7 %
Reconstituída	48	11.7 %
Alargada	35	8.5 %
Avós ou outros familiares	21	5.1 %
Em instituição	1	0.2 %

A Figura II-3 resume a informação do Quadro II-2.



*Figura II-3 – Tipologia familiar das crianças participantes*

M – monoparental materna; P – Monoparental paterna; Rec - Família reconstituída; Alarg - Família alargada; Fam - Avós ou outros familiares; Inst - Em instituição.

Dos questionários entregues aos pais e professores das crianças participantes, foram devolvidos devidamente preenchidos 273 (66,4%) questionários por parte dos pais (ICCP) e 369 (89,8%) por parte dos professores (ICCPR). De referir, ainda, que se verifica uma diferença muito significativa nas percentagens de respostas entre os pais de alunos do 1º ciclo e do 2º ciclo. Os pais dos alunos do 1º ciclo foram bastante mais participativos.

Relativamente às taxas de resposta, verificamos que as taxas de resposta do ICCP na nossa amostra são significativamente inferiores às obtidas em estudos similares no nosso país (Fonseca et al., 1994); enquanto as percentagens de respostas do ICCPR (professores) foram idênticas às que têm sido obtidas no nosso país em estudos semelhantes (Simões, Ferreira, Fonseca, & Rebelo, 1995).

## II.2 Instrumentos

Para a recolha dos dados pretendidos foram utilizados um questionário de autorrelato para as crianças, um questionário de heterorrelato para pais e outro para professores.

O questionário de autorrelato para crianças é composto por 4 partes: o YSR (Fonseca & Monteiro, 1999), o QEEP (Barbosa- Ducharne et al., 2006), o CLES (Antunes et al., 2004) e um Questionário sócio-demográfico (uma cópia de cada um destes instrumentos encontra-se no Anexo A).

O questionário de heterorrelato dos pais é composto pelo ICCP (Fonseca et al., 1994), pela Escala de Graffar (Amaro, 1990), e por um Questionário sócio- demográfico (Anexo B).

O questionário de hétero-relato dos professores é composto pelo ICCPR (Fonseca et al., 1995) (Anexo C).

### II.2.1 Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)

O Questionário de Autorrelato para jovens (YSR), o Inventário de Comportamentos da Criança Para Pais (ICCP) e o Inventário de Comportamentos da Criança para professores (ICCPR) são a versão portuguesa do *Youth Self- Report*, do *Child Behaviour CheckList* e do *Teachers Report Form*, respetivamente. Estes três instrumentos fazem parte do ASEBA e permitem avaliar diversas dimensões dos problemas comportamentais e emocionais das crianças, nos diferentes contextos em que ela se insere (casa e escola) e comparar os resultados entre diferentes informadores (Gonçalves & Simões, 2000). Estes instrumentos estão aferidos e adaptados para a população portuguesa.

O ASEBA tem sido utilizado em muitos estudos da psicopatologia da criança e do adolescente (Achenbach, 2007; Gonçalves & Simões, 2000), e apresenta como grande vantagem o fato de os seus instrumentos terem em comum um conjunto de 89 itens comuns às três fontes de informação (crianças, pais e professores) que definem o constructo de síndrome comum a vários informadores (*cross-informant syndromes*) o que permite a posterior comparação de resultados entre observadores.

#### II.2.1.1 Questionário de autorrelato de comportamentos (YSR)

O *Youth Self-Report (YSR)* é um questionário de autorrelato para jovens e que faz parte de um conjunto de instrumentos propostos por Achenbach (1991), que compõem o seu Modelo de

Avaliação Multiaxial (ASEBA).

O YSR foi desenvolvido originalmente por Achenbach (1991) e foi adaptado e aferido para população portuguesa por Fonseca e Monteiro (1999). Foi esta a versão adotada no presente estudo. O YSR constitui uma medida de autoavaliação do comportamento para crianças e adolescentes entre os 11 e os 18 anos. Os itens que a compõem distribuem-se por duas secções principais. A primeira parte consta de 20 questões relativas às competências do indivíduo em diferentes áreas. A segunda parte é composta por 119 itens dos quais 103 estão relacionados com problemas específicos de comportamento como, por exemplo, “*comportome de uma maneira demasiado infantil para a minha idade*” ou “*sinto-me só*”, e 16 dizem respeito a comportamentos socialmente desejáveis (*sou muito honesto, gosto de ajudar os outros*). No presente estudo apenas utilizámos a segunda parte do instrumento.

Cada participante deverá assinalar numa escala de avaliação de 0 a 2 (0 = *Não é verdadeiro*; 1 = *Às vezes verdadeiro*; 2 = *Muitas vezes verdadeiro*) em que medida cada item da escala se aplica ou não a si (tendo como referência temporal os últimos 6 meses).

O resultado global neste inventário é igual à soma dos resultados brutos obtidos em cada item. As respostas aos 16 itens de desejabilidade social não entram no resultado global.

Este questionário dá-nos três tipos de resultados: um resultado global que representa a dimensão geral dos problemas do comportamento das crianças; um resultado para cada uma das seis síndromes identificadas nas diferentes escalas que constituem o inventário: Escala Anti-social, Escala de Hiperatividade, Escala de Ansiedade/Depressão, Escala de Isolamento, Escala de Queixas Somáticas, Escala de Problemas de Pensamento; e um resultado para os problemas de comportamento externalizantes e para os problemas de comportamento internalizantes ou emocionais.

Os índices de consistência interna obtidos na população portuguesa no YSR global, assim como nas diferentes escalas, são, de forma geral, muito satisfatórios. Como podemos observar no Quadro II-3 todas as escalas apresentam valores de consistência interna acima de .70 (Fonseca & Monteiro, 1999). Na nossa amostra, como também podemos observar no Quadro II-3, os valores obtidos de consistência interna são também eles muito satisfatórios, muito próximos e até ligeiramente superiores aos obtidos para a população portuguesa.

Quadro II-3 - Consistência interna (alfa de Cronbach) do YSR.

	ET	A S	Hip	AD	Isol	QS	PP
População Portuguesa	.93	.80	.80	.79	.70	.70	.70
Presente estudo	.93	.74	.79	.85	.65	.74	.80

ET - Escala total; AS – Escala Anti-social; Hip - Escala de Hiperatividade; AD - Escala de Ansiedade e depressão; Isol - Escala de Isolamento; QS - Escala de Queixas Somáticas; P P - Escala de problemas do pensamento.

#### II.2.1.2 Inventário de Comportamentos da Criança para Pais (ICCP)

O ICCP é a versão portuguesa do *Child Behaviour Check List for Ages 4-18 de Achenbach* (Fonseca et al., 1994).

O ICCP é a versão para pais do inventário de avaliação do comportamento para crianças e adolescentes e pretende avaliar o comportamento da criança em casa, nos últimos 6 meses, e é preenchido pelos pais ou seus substitutos.

Os itens que compõem este inventário distribuem-se por duas secções principais. A primeira consta de 20 questões relativas às competências do indivíduo em diferentes áreas. A segunda parte é composta por 120 itens (sendo dois deles itens abertos) dos quais 118 estão relacionados com problemas específicos de comportamento como por exemplo “*comporta-se de uma maneira demasiado infantil para a idade*” ou “*chora muito*”, sendo que 25 destes itens se referem a comportamento observáveis em casa (e.g. *faz xi-xi na cama* ou *fala durante o sono*).

Cada participante deverá assinalar numa escala de avaliação de 0 a 2 (0 = *Não é verdadeiro*, 1 = *Às vezes verdadeiro*, 2 = *Muitas vezes verdadeiro*) em que medida cada item da escala se aplica ou não à criança. No presente estudo utilizámos apenas a segunda parte do instrumento.

Este questionário, à semelhança do YSR, dá-nos três tipos de resultados: um resultado global que representa a dimensão geral dos problemas do comportamento das crianças; um resultado para cada uma das escalas que constituem o inventário: Escala oposição/imaturidade; Escala de agressividade; Escala de hiperatividade/problemas de atenção, Escala de depressão, Escala de problemas sociais, Escala de queixas somáticas, Escala de isolamento, Escala de ansiedade

e Escala de obsessão e esquizoide; e um resultado para os problemas de comportamento externalizantes e para os problemas de comportamento internalizantes ou emocionais.

O resultado global neste inventário é igual à soma dos resultados brutos para cada item.

Este questionário apresenta boas qualidades psicométricas, com níveis de consistência interna muito satisfatórios, em que cinco das nove escalas se situam acima de .70, como podemos observar no Quadro II-4 (Fonseca et al., 1994). No mesmo quadro podemos ainda observar que os resultados de consistência interna para a nossa amostra, são também eles muito satisfatórios.

*Quadro II-4 - Consistência interna (alfa de Cronbach) do ICCP.*

	<b>ET</b>	<b>O/Im</b>	<b>Agres</b>	<b>H/DA</b>	<b>Dep</b>	<b>PS</b>	<b>QS</b>	<b>Isol</b>	<b>Ans</b>	<b>Ob</b>
População Portuguesa	.92	.82	.83	.77	.79	.53	.73	.66	.65	.61
Presente estudo	.95	.89	.78	.81	.83	.54	.65	.63	.65	.60

ET- Escala total; O/Im - Escala de Oposição e Imaturidade; Agres - Escala de Agressividade; H/DA- Escala de Hiperatividade e Défice de Atenção; Dep - Escala de Depressão; PS - Escala de Problemas Sociais; QS - Escala de Queixas Somáticas; Isol - Escala de Isolamento; Ans - Escala de Ansiedade; Ob - Escala de Obsessão.

### II.2.1.3 Inventário de Comportamentos da Criança para Professores (ICCPR)

O ICCPR é a versão portuguesa do *Teacher Report Form de Achenbach* (Fonseca et al., 1995) para crianças em idade escolar.

O ICCPR é a versão para professores do inventário de avaliação do comportamento para crianças e adolescentes e permite avaliar o comportamento da criança na sala de aula, nos últimos 2 meses, pelo professor titular ou diretor de turma.

À semelhança do ICCP, o ICCPR consta de duas partes. A primeira consta de 20 questões relativas a dados demográficos e a avaliações dum funcionamento geral na sala de aula. A segunda parte é composta por 120 itens (sendo dois deles itens abertos). A maior parte destes itens são comuns aos itens do questionário para pais. Excetuam-se 25 itens que se referem a comportamentos que geralmente só são observáveis em casa, e que foram substituídos por itens especificamente escolares (v.g. *tem dificuldade em seguir instruções ou perturba os colegas*).

Cada participante deverá assinalar numa escala de avaliação de 0 a 2 (0= “*Não é verdadeiro*”, 1 = “*Às vezes verdadeiro*”, 2 = “*Muitas vezes verdadeiro*”) em que medida cada item da escala se aplica ou não à criança. No presente estudo utilizámos apenas a segunda parte do instrumento.

Este questionário dá-nos três tipos de resultados, tal como o YSR e o ICCP: um resultado global que representa a dimensão geral dos problemas do comportamento das crianças; um resultado para cada uma das sete síndromes identificadas nas diferentes escalas que constituem o inventário: Agressividade/Anti-social, Problemas de Atenção/Dificuldades de Aprendizagem, Isolamento Social, Obsessão, Problemas Sociais/Impopular, Comportamento Estranhos (Esquizóide) e Ansiedade e, ainda, um resultado para cada uma das duas dimensões: problemas de comportamento externalizantes e problemas de comportamento internalizantes ou emocionais.

O resultado global neste inventário é igual à soma dos resultados brutos para cada item.

Diversos estudos sublinham as boas qualidades psicométricas deste instrumento, com níveis de consistência interna muito satisfatórios (Fonseca et al., 1995; Albuquerque et al., 1999). Como podemos observar no Quadro II-5 todas as escalas deste instrumento apresentam valores sempre acima de .70. Na nossa amostra, com exceção da escala esquizoidia, os valores de consistência interna também foram muito satisfatórios em todas as escalas, sempre acima de .70, e muito próximos dos da população em geral como podemos observar no Quadro II-5.

*Quadro II-5 - Consistência interna (alfa de Cronbach) do ICCPR*

	<b>ET</b>	<b>Ag/As</b>	<b>PA/DA</b>	<b>Isol</b>	<b>Obs</b>	<b>Imp</b>	<b>Esq</b>	<b>Ans</b>
População Portuguesa	.92	.95	.93	.86	.81	.82	.74	.79
Presente estudo	.95	.95	.90	.78	.70	.76	.61	.70

ET Escala Total; Ag/As - Escala de Agressividade/Anti-social, PA/DA - Escala de Problemas de Atenção/Dificuldades de Aprendizagem; Isol - Escala de Isolamento Social; Escala de Obsessão; Imp - Escala de Problemas Sociais/Impopular; Esq - Escala Comportamento Estranhos (Esquizóide) e Ans - Escala de Ansiedade.

De acordo com a literatura, para se definir a prevalência e a identificação dos alunos que apresentam problemas do comportamento, a escolha do ponto discriminante dos problemas do



comportamento deverá ter em conta os objetivos da investigação: se clínico ou se de sinalização, podendo por isso variar entre o percentil 80, 85, 90, 95, 98 (Fonseca et al., 1994)

No presente estudo, como o nosso objetivo não é um diagnóstico clínico, mas sim a obtenção de indicadores aproximados de comportamentos problemáticos mais específicos, considerámos o percentil 80 como ponto discriminante.

Assim, na nossa amostra são identificados como alunos que apresentam problemas de comportamento os alunos que atingem um valor igual ou superior ao percentil 80 nas escalas de comportamento internalizantes ou na escala de problemas emocionais, em pelo menos uma das versões (autorrelato, pais ou professores).

## II.2.2 Questionário dos Estilos Educativos Parentais (QEEP)

O Questionário dos Estilos Educativos Parentais (QEEP) (Barbosa- Ducharme et al., 2006) é uma tradução e adaptação para a população portuguesa do questionário *Parenting Scale* de Lamborn et al. (1991).

Este questionário pretende avaliar a perceção que as crianças e jovens têm dos estilos educativos dos seus pais, e permite identificar os quatro estilos parentais definidos por Martin e Maccoby (1983).

A versão portuguesa do questionário contém um total de 19 itens organizados em duas dimensões: responsividade/afeto/envolvimento pessoal (9 itens) e supervisão/exigência (10 itens). A dimensão responsividade inclui itens como “*A minha família faz coisas divertidas em conjunto*” ou “*Quando tenho uma má nota os meus pais encorajam-me a melhorar*”. A dimensão supervisão encontra-se subdividida em dois conjuntos de itens: Um primeiro conjunto que se foca na monitorização parental, tentando captar os esforços e tentativas dos pais para a obtenção de informação, por exemplo: “*Até que ponto os teus pais tentam saber quem são os teus amigos*”, e um segundo conjunto referente ao conhecimento parental, isto é, as informações concretas de que realmente os pais dispõem “*Até que ponto os teus pais realmente sabem quem são os teus amigos*”. Nos cinco primeiros itens a criança avalia o pai e a mãe separadamente (ou substitutos) e os itens restantes referem-se aos dois progenitores em simultâneo. As respostas a cada item são cotadas numa escala tipo Likert de 1 a 4 (*nada, pouco, bastante e muito*).

Este questionário apresenta boas qualidades psicométricas, com níveis satisfatórios de

consistência interna nas subescalas identificadas (responsividade 0,78 e supervisão parental de 0.85). Na nossa amostra obtivemos, também, níveis de consistência interna satisfatórios em ambas as subescalas, mais concretamente de .80 para a subescala responsividade e de .75 para a subescala supervisão.

Para definirmos os estilos parentais seguimos o mesmo procedimento que Barbosa-Ducharne et al. (2006) e Lamborn et al. (1991) e, para cada dimensão foram definidos três níveis (baixo, médio e alto). Na presente investigação os pontos de corte usados foram 30 e 33 na responsividade, e 29 e 35 na supervisão.

### II.2.3 Questionário de Clima Escolar (CLES)

Para avaliar as representações dos alunos sobre o clima escolar, foi utilizado o Questionário de Clima de Escola (CLES) (Antunes et al., 2004). O CLES é constituído por 22 itens que são avaliados a partir de uma escala Likert de cinco pontos que variam entre *discordo totalmente* e *concordo totalmente*, e inclui itens como por exemplo “*Os alunos contribuem para um mau ambiente na escola*” ou “*Tenho dificuldade em me relacionar com os meus professores*”.

O CLES dá-nos um valor global da perceção sobre o clima escolar e permite ainda avaliar cinco dimensões do clima escolar: Condições Gerais, Relacionamentos Interpessoais, Regras, Tempo e Indisciplina.

Para classificarmos a perceção do clima escolar em positiva e negativa dividimos a amostra em duas partes a partir do cálculo do percentil 50. O ponto de corte utilizado foi 80.75.

O CLES apresenta boas qualidades psicométricas ao nível da validade e da fidelidade. Na aferição para a população portuguesa obtiveram-se índices de consistência interna satisfatórios, como podemos observar no Quadro II-6 (Antunes et al., 2004).

Na nossa amostra os índices de consistência interna foram muito satisfatórios em 3 das 5 escalas, mas as outras duas escalas apresentaram valores de consistência interna muito baixos, num nível insatisfatórios como podemos observar no Quadro II-6. Porém, como o nosso objetivo envolve a perceção global do clima escolar, e nessa escala os valor é muito satisfatório, consideramos que o instrumento continua adequado para o nosso estudo.

*Quadro II-6 - Consistência interna (alfa de Cronbach) do CLES*

	<b>Escala total</b>	<b>Condições gerais</b>	<b>Relações interpessoais</b>	<b>Regras</b>	<b>Tempo</b>	<b>Indisciplina</b>
População Portuguesa	.83	.84	.73	.70	.54	.52
Presente estudo	.82	.82	.72	.66	.37	.24

#### II.2.4 Questionário sócio- demográfico.

O Questionário sócio-demográfico tem por objetivo recolher informações que nos permitam caracterizar as crianças participantes no estudo, permitindo-nos, desta forma, avaliar a homogeneidade da nossa amostra: idade, género, ano de escolaridade, nacionalidade, número de retenções, tipo de agregado familiar.

#### II.2.5 Escala de *Graffar*

Para estudar o nível socioeconómico dos participantes recorreu-se à escala de *Graffar* que foi adaptada para Portugal por Amaro (1990). Esta escala avalia o nível socioeconómico dos participantes a partir de cinco critérios: profissão, nível de instrução, fontes de rendimento familiar, conforto do alojamento e aspeto do bairro onde habita. Cada critério é avaliado por um conjunto de características cotadas de 1 a 5. Em função da pontuação obtida, cada família corresponde a um dos 5 escalões que correspondem ao estatuto socioeconómico dos participantes: nível baixo, nível médio baixo, nível médio, nível médio alto ou nível alto.

### II.3 Procedimento

Foram realizados pré-testes com 17 crianças com idades entre os 8 e os 11 anos de idade, com o objetivo de assegurar que as crianças compreendiam os conteúdos, dado que os inventários YSR, QEEP e CLES só estavam testados em crianças a partir dos 11 anos de idade.

Em função das respostas e das dificuldades de compreensão referidas pelas crianças foram reformuladas algumas questões de acordo com a linguagem das mesmas.

À Direção do Agrupamento das Escolas participantes foram solicitadas as devidas autorizações para a participação dos alunos no presente estudo (Anexo D).

Após obtidas as diversas autorizações contataram-se os professores titulares ou os diretores das turmas selecionadas, a quem se pediu a colaboração para fazer chegar a todos os pais o pedido de autorização de participação das crianças no presente estudo assim como a posterior recolha dos mesmos (Anexo E).

Depois de identificados os alunos participantes e obtidas as autorizações necessárias combinou-se com os professores o dia da aplicação dos questionários aos alunos, a decorrer em sala de aula.

Aos professores participantes foi, ainda, entregue um questionário por cada aluno participante, que próprio o próprio professor deveria responder acerca do aluno (Anexo C).

Nas datas agendadas com o professor a investigadora visitou cada uma das turmas selecionadas, explicando por palavras simples os objetivos do projeto, pedindo a cada criança para preencher na própria sala o caderno dos questionários (Anexo A) garantindo-lhe ao mesmo tempo a confidencialidade das respostas.

Os instrumentos foram aplicados conjuntamente a todas as crianças das turmas selecionadas que estavam autorizadas a participar, durante um tempo letivo de 50 minutos.

No caso dos alunos mais novos, do 1º ciclo, porque alguns apresentavam algumas dificuldades de leitura, a investigadora lia os questionários em voz alta à turma inteira, pedindo aos alunos para assinalarem as suas respostas em silêncio.

No dia da aplicação dos questionários aos alunos, entregou-se a cada criança um envelope fechado, que continha os questionários a serem preenchidos pelos pais (ANEXO B), e pediu-

se-lhes que os devolvessem, até à data limite assinalada nos mesmos, ao diretor de turma, dentro do mesmo envelope. Voltámos à escola, duas semanas depois, para recolher o material proveniente dos pais e professores.

De acordo com os Princípios Éticos e Código de Conduta dos psicólogos da APA e da Ordem dos Psicólogos Portugueses considerou-se uma série de procedimentos para garantir a realização de uma investigação ética. Para isso, começou por se informar todos participantes (pais, alunos e professores) acerca do objetivo do estudo, daquilo que lhes seria solicitado (resposta aos questionários), do carácter voluntário da sua participação, bem como a oportunidade de o participante solicitar esclarecimentos ou desistir de participar na investigação a qualquer momento.

A confidencialidade e anonimato das informações recolhidas foram garantidas a todos os participantes.

Os dados recolhidos foram inseridos numa base de dados e analisados através do software *Statistical Packages for the Social Sciences* (SPSS) versão 19.0.

### III. RESULTADOS

#### III.1 Problemas do comportamento

O Quadro III-1 resume os resultados das avaliações do comportamento das crianças pelos três observadores: as próprias crianças (YSR), os pais (ICCP) e os professores (ICCPR). Verifica-se uma maior prevalência de problemas do comportamento externalizantes do que problemas do comportamento internalizantes. Os valores de prevalência dos PCE e dos PCI referidos pelos diferentes observadores (autorrelato das crianças, pais e professores) são muito próximos entre si, quer em relação aos comportamentos externalizantes quer em relação aos comportamentos internalizantes.

*Quadro III-1 - Prevalência dos Problemas do Comportamento*

Instrumento	SPC	PCE			PCI		
	%	%	M	DP	%	M	DP
YSR	63,0 %	20.0 %	1.19	.40	17 %	1.17	.38
ICCP	62,0 %	19.1 %	1.19	.39	18.9 %	1.19	.39
ICCPR	63,7 %	19,7 %	1.20	.40	16,6 %	1.17	.37

SPC- Sem problemas do comportamento; PCE- Problemas do comportamento externalizantes; PCI- Problemas do comportamento internalizantes; YSR- Questionário de Autorrelato de comportamentos; ICCP- Inventário de Comportamento da Criança para Pais; ICCPR- Inventário de Comportamento da Criança para Professores.

De forma a compararmos os resultados entre as diferentes fontes de informação fizemos um estudo correlacional entre os diferentes informadores a partir do conjunto de 89 itens comuns às três fontes (*cross syndrome information (csi)*). Como podemos observar no Quadro III-2, os resultados dos coeficientes de *spearman* sugerem a existência de uma associação estatística significativa entre a visão dos professores, pais e do autorrelato das crianças sobre os problemas do comportamento.

*Quadro III-2 - Correlação entre as respostas dos pais, das crianças e dos professores*

	YSRcsi	ICCPcsi	ICCPRcsi
YSRcsi	1	.220**	.181**
ICCPcsi		1	.228**
ICCPRcsi			1

\*\* p < 0.01.

YSR - Questionário de Autorrelato de comportamentos;

ICCP - Inventário de Comportamento da Criança para Pais;

ICCPR - Inventário de Comportamento da Criança para Professores;

csi - *cross syndroma information*.

Para compararmos as médias dos PCE e dos PCI entre os diferentes observadores realizámos um *t-test* para amostras emparelhadas cujos resultados estão descritos no *Quadro III-3*.

*Quadro III-3 – Comparação de médias dos PCE e PCI entre os diferentes observadores.*

<b>Amostras emparelhadas</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>t(gl)</b>
PCEysr - PCEiccp	.07	.29	t(256) = 3.73**
PCEysr - PCEicpr	.24	.30	t(360) = 15.37**
PCEiccp - PCEicpr	.19	.30	t(239) = 9.68**
PCIysr - PCIiccp	.20	.34	t(249) = 9.44**
PCIysr - PCIicpr	.29	.34	t(357) = 16.12**
PCIiccp - PCIicpr	.12	.25	t(238) = 7.13**

\*\*p < 0.01; PCE- Problemas do comportamento externalizantes; PCI- Problemas do comportamento internalizantes; YSR- Questionário de Autorrelato de Comportamentos; ICCP- Inventário de Comportamento da Criança para Pais; ICCPR- Inventário de Comportamento da Criança para Professores.

Podemos verificar que existem diferenças significativas nas médias dos PCE e dos PCI entre os diferentes observadores (próprios, pais e professores).

Relativamente aos PCI verificamos que os próprios alunos relatam mais problemas do comportamento internalizantes do que os seus pais ou professores, sendo que de entre estes os pais se aproximam mais do número de PCI relatados pelo próprio do que os professores onde esta diferença é particularmente significativa ( $t_{(357)} = 16.12$ ;  $p = .000$ ).

No que se refere aos PCE observamos resultados semelhantes aos dos PCI em que os próprios relatam mais PCE em comparação com os pais e com os professores. Também aqui os professores relatam significativamente menos problemas do comportamento internalizantes do que os próprios ( $t_{(360)} = 15.37$ ;  $p = .000$ ).

### III.2 Estilos parentais

Após repartirmos a nossa amostra em três níveis (baixo, médio, alto) para cada uma das dimensões da parentalidade do QEEP obtivemos a prevalência da nossa amostra em cada um dos níveis na dimensão responsividade e na dimensão supervisão, como podemos observar no Quadro III-4.

*Quadro III-4 - Prevalência das dimensões da parentalidade.*

<b>Dimensão</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Baixa</b>	<b>Média</b>	<b>Alta</b>
Responsividade	1.98	.81	12.8 %	30.5 %	56.7 %
Supervisão	2.96	.59	34.1 %	37.5 %	28.4 %

A partir do cruzamento das dimensões responsividade e supervisão classificámos a nossa amostra em quatro estilos parentais cuja prevalência está descrita no Quadro III-5.

Como podemos observar no quadro Quadro III-5 o estilo parental mais frequente, na nossa amostra, é o negligente seguido do autoritativo, do permissivo e do autoritário, respetivamente. Verificámos, ainda, que 56% das crianças participantes não se enquadraram em nenhum dos estilos parentais descritos, sendo por isso englobadas numa categoria que designámos por estilo parental não identificável.



*Quadro III-5 - Prevalência dos Estilos parentais*

<b>Estilo Parental</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Autoritativo	14.3 %	1.9	.24
Autoritário	4.9 %	1.8	.39
Permissivo	6.7 %	1.8	.37
Negligente	18.0 %	1.9	.24
Não Identificável	56.0 %	-	-

### III.3 Clima escolar

No quadro Quadro III-6 podemos observar a prevalência da percepção do clima escolar.

*Quadro III-6 - Prevalência do clima escolar*

<b>Tipo de percepção</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Percepção Positiva do Clima Escolar	53.5 %	1.46	.50
Percepção Negativa do Clima Escolar	46.5 %	1.53	.50

Como podemos observar no presente estudo, existe um maior número de crianças que percebe o clima escolar como positivo (53,5 %) em comparação com o número de crianças que percebe o clima escolar como negativo (46,5%).

### III.4 Diferenças em função do sexo e da idade

Os resultados obtidos através dos questionários de autorrelatos (YSR) evidenciam diferenças significativas entre rapazes e raparigas nos problemas de comportamentos externalizantes ( $t(403) = 2.176$ ;  $p = .03$ ). Os rapazes, em média, apresentam mais problemas de comportamento externalizantes do que as raparigas. Em relação aos comportamentos internalizantes não se verificam diferenças significativas entre rapazes e raparigas. Não foram encontradas diferenças nos comportamentos das crianças em relação à idade.

Nos resultados obtidos a partir da visão dos pais (ICCP), não foram encontradas diferenças significativas no comportamento das crianças nem em relação ao género nem em relação à idade.

Os resultados obtidos a partir da visão dos professores (ICCPR) evidenciam diferenças significativas entre rapazes e raparigas nos problemas de comportamento externalizantes ( $t(363) = 5.298$ ;  $p = .000$ ) e ainda diferenças significativas nos comportamentos externalizados antes e depois dos 10 anos de idade ( $t(363) = -2.313$ ;  $p = .021$ ). Ou seja, na escola, os rapazes em média, apresentam mais problemas de comportamento externalizantes do que as raparigas, e as crianças com idade superior ou igual a 10 anos de idade também apresentam mais problemas de comportamento externalizados do que as de idade inferior. Em relação aos comportamentos internalizantes não se verificaram diferenças significativas entre rapazes e raparigas nem diferenças em relação à idade.

Relativamente aos estilos parentais verificaram-se diferenças significativas entre rapazes e raparigas na perceção da responsividade dos pais ( $t(404) = -3.142$ ;  $p = .002$ ). As raparigas percecionam os pais como mais responsivos do que os rapazes. Verificaram-se ainda diferenças significativas em função da idade: as crianças com menos de 10 anos de idade percecionam os pais como mais responsivos ( $t(404) = -2.294$ ;  $p = .022$ ). Em relação à forma como as crianças percecionam a supervisão dos pais não se verificaram diferenças significativas entre rapazes e raparigas nem diferenças em relação à idade.

Em relação ao clima escolar observaram-se diferenças significativas entre a forma como rapazes e raparigas percecionam o clima escolar ( $t(402) = -2.696$ ;  $p = .007$ ) observando-se que as raparigas tendem a ter uma perceção mais positiva do clima escolar. Em relação à idade também se verificaram diferenças significativas na perceção do clima escolar ( $t(402) = -5.684$ ;  $p = .000$ ) sendo que as crianças com menos de 10 anos de idade (1º ciclo), têm uma perceção mais positiva do clima escolar.

### III.5 Relação entre problemas de comportamento, dimensões da parentalidade, estilos parentais e clima escolar

Para compreender a forma como as variáveis em estudo se relacionam entre si, desenvolvemos uma análise correlacional entre as diferentes variáveis cujos valores se encontram descritos no Quadro III-6. Como podemos observar no referido quadro, enquanto a

responsividade parental, na visão das crianças e dos pais, apresenta correlações negativas significativas quer com os problemas de comportamento externalizantes (PCE), quer com os problemas de comportamentos internalizantes (PCI) exibidos pelas crianças, na dimensão supervisão/exigência da parentalidade não encontramos correlações estatisticamente significativas entre esta e os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes das crianças.

Relativamente ao clima escolar, como também podemos observar no Quadro III-7 os dados indicam correlações negativas significativas entre a perceção do clima escolar e os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, quer na perspetiva dos alunos quer na perspetiva dos pais.

Por último podemos observar ainda, correlações significativas entre as dimensões da parentalidade e a perceção do clima escolar, sendo que na responsividade observamos uma correlação positiva com a perceção do clima escolar enquanto a supervisão apresenta uma correlação negativa com a supervisão/ exigência parental.

*Quadro III-7 - Correlação entre problemas do comportamento, dimensões da parentalidade e clima escolar.*

	YSR (PCE)	YSR (PCI)	ICCP (PCE)	ICCP (PCI)	ICCPR (PCE)	ICCPR (PCI)	CLES
QEEP responsividade	-.192**	-.129*	-.226**	-.201**	.041	-.059	.289**
QEEPsupervisão	ns	ns	ns	ns	ns	-.139**	-.219**
CLES	-.253**	-.172**	-.183**	-.142*	ns	ns	1

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ .; ns - não significativa.

PCE - Problemas do comportamento externalizantes; PCI - Problemas do comportamento internalizantes; YSR - Questionário de Autorrelato de comportamentos; ICCP - Inventário de Comportamento da Criança para Pais; ICCPR - Inventário de Comportamento da Criança para Professores; QEEP - Questionário de estilos educativos parentais; CLES - Questionário de clima de escola.

Para verificar a existência de associações entre as variáveis os estilos parentais, os problemas do comportamento externalizantes, os problemas do comportamento internalizantes e o clima escolar, recorreu-se ao teste  $\chi^2$  (Qui-Quadrado) e observou-se que:

- (1) As crianças que percebem os pais como negligentes apresentam mais frequentemente problemas de comportamento externalizados ( $\chi^2 = 5.736$ ;  $df = 1$ ;  $p = .017$ ) e também apresentam mais frequentemente problemas de comportamento internalizados ( $\chi^2 = 4.462$ ;  $df = 1$ ;  $p = .035$ );
- (2) As crianças que percebem os pais como autoritários apresentam mais frequentemente problemas de comportamento internalizados ( $\chi^2 = 5.099$ ;  $df = 1$ ;  $p = .024$ );
- (3) As crianças que percebem os pais como autoritativos apresentam menos frequentemente problemas de comportamento internalizados ( $\chi^2 = 16.224$ ;  $df = 4$ ;  $p = .003$ ).

Em relação ao estilo parental permissivo não foram encontradas associações significativas entre este estilo parental e problemas de comportamentos externalizantes nem internalizantes;

Verificamos, ainda, que as crianças e jovens que têm problemas de comportamento referem mais frequentemente o Clima Escolar como negativo ( $\chi^2 = 5.51$ ;  $df = 1$ ,  $p = .019$ ).

Observamos, ainda, que as crianças e jovens que têm problemas de comportamento externalizantes referem mais frequentemente o Clima Escolar como negativo ( $\chi^2 = 6.52$ ;  $df = 1$ ,  $p = .015$ ) e que as crianças que referem mais frequentemente o clima escolar como positivo apresentam menos problemas de comportamento externalizantes ( $\chi^2 = 6.52$ ;  $df = 1$ ;  $p = .015$ ).

Não se encontraram associações significativas entre a percepção do clima escolar e manifestação de problemas de comportamento internalizantes.

Para verificar se o efeito das dimensões da parentalidade nos problemas do comportamento é afetado pelo clima escolar, recorreremos a modelos de moderação via ANOVA. Verificamos que quando há uma percepção negativa do clima escolar a responsividade é um preditor da manifestação dos problemas do comportamento em geral ( $F(1, 95) = 11.482$ ,  $p < .01$ ), assim como dos problemas do comportamento externalizados ( $F(1, 101) = 6.152$ ,  $p < .05$ ) e ainda dos problemas do comportamento internalizantes ( $F(1, 100) = 9.090$ ,  $p < .01$ ).

Relativamente à supervisão parental não se encontraram associações significativas.

#### IV. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados do presente estudo indicam que existem associações significativas entre os estilos parentais e a manifestação de problemas do comportamento nas crianças (externalizantes e internalizantes). Os resultados indicam, também, associações entre o clima escolar e os problemas do comportamento nas crianças, evidenciando inclusivamente o efeito moderador do clima escolar na manifestação de problemas do comportamento externalizantes, em função dos estilos parentais.

Em termos da prevalência dos problemas do comportamento podemos verificar que relativamente aos participantes, a prevalência de problemas do comportamento externalizantes é muito próxima da obtida por Lopes (2007), e apresentam ligeiramente mais problemas do comportamento internalizantes.

Os problemas frequentes mais referidos tanto por pais, professores e alunos são predominantemente do tipo externalizantes e menos do tipo internalizantes, o que vai de encontro quer aos resultados dos estudos nacionais (Lopes, 2007) quer aos resultados dos estudos internacionais (Harrison et al., 2012)

Uma possível explicação é que o primeiro tipo de comportamento é mais facilmente observável pelos adultos e em contrapartida, os problemas de comportamento internalizados são apenas identificados pela crianças e dada a idade média dos nossos participantes ( $M = 10.40$ ) a sua capacidade identificarem e nomearem este tipo de problemas será, ainda, limitada.

À semelhança de Fonseca et al. (1994, 1995), Albuquerque et al. (1999) e Achenbach (2007) verificamos que os rapazes, em média, apresentam mais problemas do comportamento externalizantes do que as raparigas. Porém, em relação aos problemas de comportamento internalizantes não encontramos diferenças significativas entre rapazes e raparigas contrariamente ao observado por Rescorla et al. (2007).

Verificamos, também, que na escola as crianças com idade superior ou igual a 10 anos de idade apresentam mais problemas de comportamento externalizados do que as de idade inferior, o que contraria os resultados obtidos por Fonseca et al. (1994) e de Rescorla et al. (2007) segundo os quais os problemas do comportamento externalizantes apresentam uma associação negativa com a idade. Em relação aos comportamentos tipo internalizantes não

encontramos associações com a idade o que vai de encontro aos trabalhos de Rescorla et al. (2007).

Como podemos observar, os estilos parentais mais frequentes são o estilo parental negligente (18,0%) e o estilo parental autoritativo (14,3%), o que vai de encontro quer aos dados internacionais (Lamborn et al.,1991; Weber et al., 2004) quer aos dados nacionais (Barbosa-Ducharne et al., 2006). Estes dados não deixam de ser preocupantes pelos riscos que sabemos estarem associados às crianças filhas de pais negligentes (Baumrind, 1991; Darling, 1999; Rubin et al., 1998).

Relativamente à relação entre as dimensões da parentalidade com os problemas de comportamento das crianças verificamos que a responsividade parece estar significativamente correlacionada com os problemas de comportamento quer internalizantes quer externalizantes porém, não encontramos correlações significativas entre a dimensão supervisão e os problemas do comportamento, quer internalizantes quer externalizantes. Este resultado faz-nos considerar a hipótese de que a responsividade tem um contributo maior para a manifestação dos problemas do comportamento do que a dimensão supervisão. Esta hipótese é, no entanto, contrária aos estudos de Lamborn et al. (1991) e de Crouter e Head (2002) que apontam para a supervisão parental com um peso maior na manifestação de problemas do comportamento externalizantes. Seria importante em estudos futuros investigar aprofundadamente o papel que cada uma destas dimensões da parentalidade tem, isoladamente, na manifestação de problemas do comportamento nas crianças.

Tal como Barbosa- Ducharne et al. (2006) verificamos, ainda, que a perceção da responsividade parental nas crianças varia em função da idade, sendo que as crianças mais novas percecionam os pais como mais responsivos, e, também, em função do sexo sendo que as raparigas percecionam os pais como mais responsivos do que os rapazes, o que vai de encontro aos dados de Williams et al. (2009). Porém, relativamente à dimensão supervisão parental, não encontramos diferenças nem em relação à idade o que contraria os resultados de Barbosa- Ducharne et al. (2006) segundo o qual ao longo da idade os pais ficariam menos supervisores.

Tal como estabelecido nas nossas hipóteses, verificamos que as crianças filhas de pais negligentes apresentam mais problemas do comportamento externalizantes e mais problemas do comportamento internalizantes. Os resultados evidenciam uma associação positiva entre o

estilo parental negligente e os problemas de comportamento externalizantes, o que vai de encontro aos resultados obtidos por Lamborn et al. (1991) e uma associação positiva entre o estilo parental negligente e os problemas de comportamento internalizantes tal como referem Baumrind (1991), Lamborn et al. (1991), e Darling (1999).

Tal como previsto por Baumrind (1971), Lamborn et al. (1991), Rothbaum e Weisz (1994) e Darling (1999), e hipotetizado por nós, as crianças filhas de pais autoritários apresentam mais problemas do comportamento internalizantes.

Uma análise comparativa entre o estilo parental negligente e o estilo parental autoritário, observamos que têm em comum uma baixa responsividade e que se distinguem pelo nível de supervisão. Esta análise remete-nos para o papel destas duas dimensões no desenvolvimento da criança e faz-nos levantar a hipótese de que a baixa responsividade pode estar mais associada aos comportamentos internalizantes, tal como sugerido por Lamborn et al. (1991), Rubin et al. (1998) e por Rubin e Burgess (2002), enquanto a baixa supervisão estará mais associada aos comportamentos externalizantes (Crouther & Head, 2002; Lamborn et al., 1991).

Porém, esta hipótese só em parte é corroborada pelos resultados do presente estudo. Verificámos que a dimensão responsividade está negativamente relacionada com os problemas do comportamento internalizantes (como previsto), mas também está negativamente relacionada com problemas de comportamento externalizantes. Uma possível explicação para estes dados pode ter a ver com a idade das crianças participantes no presente estudo. Em estudos com crianças mais novas, do pré-escolar e 1º ciclo (mais próximas da nossa amostra) Querido et al. (2002), Oliveira et al. (2002), Aunola e Nurmi (2005) e Williams et al. (2009) observaram que as crianças filhas de pais autoritários (pouco responsivos e muito supervisores) apresentavam também problemas do comportamento, quer internalizantes quer externalizantes, no entanto com o aumento da idade os comportamentos externalizantes tendiam a desaparecer (Williams et al., 2009)

Em relação à dimensão supervisão também não encontramos associações significativas entre a dimensão supervisão e os problemas do comportamento, nem internalizantes nem externalizantes. Este dado pode estar associado ao tipo de questões presentes no questionário para avaliar a supervisão e exigência parental que podem não estar adequadas às vivências de crianças mais novas, como por exemplo *“até que horas podes sair à noite de semana”*.

Relativamente à terceira hipótese não foram encontradas associações significativas entre o estilo

parental permissivo e os problemas do comportamento nem internalizantes nem externalizantes.

Estes resultados podem ser justificados e ir de encontro às inconsistências encontradas na literatura sobre esta associação. Há estudos que mostram uma associação positiva entre o estilo parental permissivo e problemas do comportamento internalizantes e externalizantes (Querido et al., 2002; Williams et al., 2009), enquanto outros referem uma associação positiva entre o estilo parental permissivo e os problemas do comportamento externalizantes, mas negativa com os problemas de comportamento internalizantes (Darling, 1999; Lamborn et al., 1991). Estes resultados podem-nos, ainda, fazer pensar na existência de outros fatores que moderem a relação entre estas variáveis como por exemplo o temperamento da criança (Rubin & Burgess, 2002; Williams et al., 2009), ou outros fatores contextuais (Ingoldsby et al., 2012; Murray & Farrington, 2010; Rubin & Burgess, 2002; Williams et al., 2009).

Confirmámos que “Crianças com uma perceção negativa do clima escolar apresentam mais Problemas de Comportamento “que era a nossa hipótese 4. Esta conclusão vai de encontro a diversos estudos referidos na literatura que referem que uma perceção negativa do clima escolar, pelos alunos, está associada a maior número de problemas de comportamento (Gottfredson et al., 2005; Peterson & Russell, 2000; Simons-Morton et al., 1999; Wang et al., 2010).

Verificamos, também, que a relação entre a responsividade parental e problemas de comportamento em geral, problemas do comportamento externalizantes e problemas do comportamento internalizantes é moderada pela perceção negativa do clima escolar.

Desta forma, podemos dizer que quando há uma perceção negativa do clima escolar a responsividade parental é um preditor da manifestação dos problemas de comportamento em geral e nos PCE e PCI.

Estes dados vão de encontro aos estudos de Walker et al. (1998), Simons-Morton et al.(1999), Christle et al. (2004) e Kasen et al. (2009) e confirmam o papel do clima escolar como um moderador na manifestação de comportamentos externalizantes nas crianças (Kasen et al., 2009; Thapa et al., 2013).

Assim, interferindo e melhorando a qualidade do clima escolar podemos reduzir os problemas do comportamento nas crianças.

Relativamente às limitações do presente estudo existem diversas limitações dignas de



referência.

Uma das limitações prende-se com a forma como o estudo foi desenhado, sendo neste momento impossível dizer, com algum grau de certeza, que os estilos parentais podem ser a causa ou mesmo se precedem os problemas do comportamento identificados. Embora vários estudos refiram que os estilos parentais são fortes preditores do comportamento das crianças (Rothbaum & Weisz, 1994; Rubin & Burgess, 2002; Williams et al., 2009), também poderíamos dizer, tal como explica a teoria causal filhos-pais (Bell & Chapman, 1986), que são os comportamentos externalizantes dos filhos que reduzem a disponibilidade e a motivação dos pais para serem responsivos e aceitantes, desenvolvendo nos pais respostas de desaprovação e hostilidade, pelo que, embora seja pouco provável, não podemos descartar esta hipótese de causalidade inversa.

Outra das limitações deste estudo prende-se com o facto de utilizarmos dados de autorrelato para avaliação de variáveis dependentes e independentes ou seja são as crianças que avaliam o seu próprio comportamento, os estilos parentais e o clima escolar. Embora em relação aos problemas de comportamento tenhamos vários informadores, nas outras variáveis são as crianças que avaliam as variáveis dependentes.

A avaliação dos estilos parentais e do clima escolar a partir de questionários preenchidos pelas crianças facilita o risco de as características das crianças influenciarem a sua perceção do comportamento dos pais e do clima escolar. Crianças que têm uma imagem mais positiva de si próprios tenderão a fazer uma avaliação mais positiva dos seus pais, enquanto crianças com uma imagem negativa de si próprios tenderão a fazer uma avaliação mais negativa dos seus pais (Lamborn et al., 1991). As crianças com problemas do comportamento terão uma perceção mais negativa do clima escolar do que as crianças sem problemas do comportamento (Kasen et al., 2009).

Esta limitação vai de encontro aos resultados de uma meta análise desenvolvida por Rothbaum e Weisz (1994) onde verificaram que os resultados dos estudos sobre as associações entre as práticas parentais e os comportamentos de externalização das crianças variavam em função dos instrumentos de recolha de informação utilizados na investigação. Os estudos realizados com observação das díades ou com entrevista aos pais apresentavam associações mais significativas entre as variáveis do que os estudos realizados a partir de questionários. Neste sentido, partilhamos da opinião de Kasen et al. (2009) de que o uso de

instrumentos mais objetivos tais como a observação direta, ou entrevistas aos pais e filhos, poderão ser mais fidedignos da realidade, quer para a avaliação dos estilos parentais quer para a avaliação do clima escolar.

Não obstante, apesar das limitações anteriormente referidas, o uso de questionários, mesmo que de autorrelato, permitiu-nos obter dados muito próximos dos de Lamborn et al. (1991) e dos de Williams et al. (2009) sobre a relação entre os estilos parentais e os problemas externalizantes e internalizantes nas crianças.

Outra das vantagens do uso de questionários na investigação é a possibilidade de podermos ter amostras significativamente maiores e mais heterogéneas do que através da observação ou das entrevistas, o que poderá permitir a deteção de resultados teoricamente importantes que poderão passar despercebidos em pesquisas de menor dimensão.

No entanto, em trabalhos futuros seria importante utilizarmos múltiplos métodos qualitativos e quantitativos e outros informantes relativamente aos estilos parentais e ao clima escolar.

Outras das limitações do presente trabalho tem a ver com a baixa consistência interna das dimensões do questionário de clima escolar (CLES) (Antunes et al., 2004). Embora a escala total do CLES apresente uma boa consistência interna, três das cinco escalas que o compõem apresentam valores muito baixos o que limita a nossa possibilidade de analisar quais as dimensões do clima escolar contribuem mais para o clima escolar. Esta escala já apresentava algumas limitações, desde a sua construção, pois embora indicasse uma boa consistência interna na escala total, os valores da consistência interna obtidos em duas das escalas já se situavam perto dos .50, tendo baixado ainda mais os valores de consistência no presente estudo. Uma das explicações possíveis para este facto tem a ver por um lado com o número reduzido de itens que compõe cada uma das escalas (varia entre dois e três itens). Outra hipótese tem a ver com as idades das crianças do nosso estudo serem mais baixas do que as do estudo de aferição, embora tenham sido realizados pré-testes e não se terem registado dificuldades de compreensão. Por último consideramos que o facto de o CLES ser o último questionário a que as crianças responderam, e dado o tempo de preenchimento rondar os 50 minutos, estes resultados podem denotar o cansaço das crianças na parte final do questionário.

Neste sentido consideramos que este instrumento precisa ser reavaliado em amostras de maior dimensão e em diferentes faixas etárias.

Não obstante, apesar das limitações anteriormente referidas, o CLES, mesmo que de autorrelato, permitiu-nos obter dados muito próximos dos de Macurdy e Sawka (2006) e dos de Kasen et al. (2009), o que dá suporte aos resultados obtidos no presente estudo.

## CONCLUSÃO

O presente estudo pretendeu identificar os estilos parentais associados aos problemas de comportamento das crianças, assim como, a relação entre a percepção que as crianças têm do clima escolar e os problemas do comportamento manifestados. Por último pretendeu-se, ainda, compreender qual o papel que o clima escolar pode ter na manifestação dos problemas do comportamento nas crianças.

Existem diversos estudos sobre a relação entre os estilos parentais e os problemas do comportamento nas crianças mas existem poucos estudos sobre o papel que o clima escolar pode ter na manifestação desses comportamentos.

O presente estudo pretendeu ser um contributo para a literatura já existente sobre a importância dos estilos parentais na manifestação dos problemas do comportamento nas crianças, assim como, um contributo para o estudo do papel relevante que o clima escolar pode ter na manifestação de problemas do comportamento nas crianças.

A partir dos nossos resultados, observámos que as crianças filhas de pais negligentes apresentam mais problemas do comportamento externalizantes e mais problemas do comportamento internalizantes. As crianças filhas de pais autoritários apresentam mais problemas do comportamento internalizantes. Relativamente ao estilo parental permissivo não foram encontradas associações nem com os problemas de comportamento internalizantes nem internalizantes. Observámos, também, que as crianças que têm uma percepção negativa do clima escolar apresentam mais problemas do comportamento, e que, o clima escolar tem um efeito moderador na manifestação dos problemas do comportamento nas crianças.

Desta forma, o nosso estudo vem confirmar e reforçar o papel ativo que as escolas podem ter na regulação dos problemas do comportamento das crianças expostas a experiências de risco através da promoção de um clima escolar mais positivo tal como referem Simons-Morton et al. (1999), Wilson, Gottfredson, e Najaka (2001), Kasen et al. (2009), e Thapa et al. (2013).

Para tal, porém, como referem Kasen et al. (2009) e Thapa et al. (2013) é necessário que as autoridades políticas reconheçam a necessidade de políticas que apoiem programas que promovam uma melhoria na qualidade do clima escolar dada a sua importância na prevenção e regulação dos problemas do comportamento nas crianças.

Como refere Kasen et al. (2009) os investimentos em programas de promoção no clima

escolar, em crianças com problemas psicológicos, são caros mas essenciais ao suporte e ajuda dessas crianças.

Em suma, este estudo vem confirmar a forma como os contextos em que a criança se insere são cruciais para o seu desenvolvimento. Mais especificamente, este estudo confirma o papel essencial que os estilos parentais e o clima escolar têm na manifestação de problemas do comportamento nas crianças.

Assim, para que possamos ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades e proporcionar-lhes as condições necessárias ao seu desenvolvimento é necessário que no futuro se desenvolvam nas escolas programas de prevenção seletiva ou indicada, numa articulação entre os técnicos de saúde mental, os profissionais da educação e as famílias das crianças com problemas do comportamento e, ainda, promover a implementação de estratégias eficazes na criação de um melhor clima escolar, como políticas e medidas preventivas no apoio a crianças com problemas de comportamento.

## REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (2007). Applications of the Achenbach system of empirically based assessment to children, adolescents, and their parents. In S. R. Smith, & Handler (Eds.). *The clinical assessment of children and adolescents: a practitioner's handbook* (pp. 327-343). Mahwah, NJ: Erlbaum, Associates.
- Acker, R. V. , & Talbott (1999). The school context and risk for aggression: implications for school-based prevention and intervention efforts. *Preventing School Failure, 44*(1),12-23.
- Albuquerque, C. P., Fonseca, A. C., Simões, M. R., Pereira, M. M., & Rebelo, J. A. (1999). O inventário de comportamento da criança para professores: Estudo com uma amostra clínica. *Psychologica, 21*, 113-128.
- Amaro, F. (1990). Escala de Graffar. In A.B. Costa et al. (Eds.). *Currículos Funcionais*. IIE, II.: Lisboa.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4<sup>th</sup> ed.). Washington, DC.: Author.
- Antunes, J., Veiga, F. H., Guerra, T. M., Moura, H. M., Fernandes, L., & Roque, P. (2004). *Clima de escola: Uma escala de avaliação (CLES)*. Elementos de um estudo apresentado em poster na X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, realizada nos dias 15, 16 e 17 de Setembro de 2004, na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children`s problem behavior. *Child Development, 76*, 1144-1159. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x-il
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J-E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence, 2* (3), 289-306.
- Barbosa-Ducharne, M. A., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais (QEEP). *Psicologia e Educação, V* (1), 63-75.
- Barnes, G. M. & Farrell, M. P. (1992). Parental support and control as predictor of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage et Family, 54* (4), 763- 776.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37* (4), 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4* (1), 1-103. doi: 10.1037/h0030372.
- Baurmind, D (1991). The influence of parenting styles on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence 11* (1), 56-95.
- Bell, R. Q., & Chapman, M. (1986). Child effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization. *Developmental Psychology, 22*, 595-603.
- Brofenbrenner, U. (1994). Ecological model of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3). Oxford: Elsevier.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A., (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-

- kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166–176.
- Christle, C., Nelson, C. M., & Jolivette, K. (2004). School characteristics related to the use of suspension. *Education and Treatment of Children*, 27 (4), 509-526.
- Crouter, A. C. & Head, M. R. (2002). Parental monitoring and knowledge of children. In M. Bornstein (Ed.). *Handbook on parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto
- Darling, N. (1999). *Parenting style and its correlates*. Champaign IL: ERIC/EECE Publications Digests.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 487-496.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weisbrod, C., Kendziora, K. T, Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: the role of parental socialization and emotion expression. *Child Development Pshychopathology*, 12 (1), 23-45.
- Farrington, D. P., Loeber, R., & Kalb, L. M. (2001). The concentration of offenders in families, and family criminality in the prediction of boys' delinquency. *Journal of Adolescence*, 24, 579–596.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J. & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes- o Child Behaviour Checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J. & Cardoso, F. (1995). O inventário de comportamentos da criança para professores- Teachers Report Form (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 81-102.
- Fonseca, A. C., Monteiro, C.M., (1999). Um inventário de problemas de comportamento para crianças e adolescentes: o Youth Self-Report de Achenbach (YSR). *Psychologica*, 21, 79-96.
- Gonçalves, M. M. & Simões, M. (2000). O modelo multiaxial de Achenbach (ASEBA) na avaliação clínica de crianças e adolescentes. In I. Soares (Ed.) *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida* (pp. 43–87). Coimbra: Quarteto Editora.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C, Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency preventio in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412-444.
- Guimarães, Hochgraf, P. Brasiliano, S, & Ingerman, Y. (2009). Aspetos familiares de meninas adolescentes dependentes de álcool e drogas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 36, 69-79.
- Gunter, P. L., Coutinho, M. J., & Cade, T. (2002). Classroom factors linked with academic gains among students with emotional and behavioral problems. *Preventing School Failure*, 46 (3), 127-132.
- Harrison, J. R., Vannest, K., Davis, J, & Reynolds, C. (2012). Common problem behaviors of children and adolescents in general education classrooms in the United States. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20 (55), 54-64. doi: 10.1177/1063426611421157.

- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76 (5), 949-967.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Ingoldsby, E. M., Shelleby, E., Lane, T., & Shaw, D. S. (2012). Extrafamilial contexts and children's conduct problems. In V. Malhomes, & R. King (Eds.). *The Oxford handbook of child development and poverty* (pp. 404-422). New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199769100.013.0023
- Kasen, S., P. Cohen, P., Henian, C, Johnson, J., & Crawford, T. N. (2009). School climate and continuity of adolescent personality disorder symptoms. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 50 (12), 1504-1512.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049- 1065.
- Lopes, J. A. (2007). Prevalence and comorbidity of emotional, behavioral and learning problems: a study of 7<sup>th</sup> grade students. *Education and Treatment of Children*, 30 (4), 165-181.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.). *Handbook of Child psychology*, (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview. *Developmental Psychology*, 28 (6), 1006-1017.
- Mash, E., & Barkley, R. (Eds.). (1996). *Child Psychopathology*. New York: Guilford.
- Mccurdy, B. & Sawka, K. (2006). School- wide positive support: preventing the escalation of antisocial behavior in school. *Office of Mental Health and Substance Abuse Services*, 2-13.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review* 100 (4), 674-701.
- Moffitt, T. E., & Scott, S. (2008). Conduct disorder in childhood and adolescence. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, & A. Thapar (Eds.). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (5<sup>th</sup> Ed) (pp. 543-564). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Murray, J. & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55 (10), 633-642.
- National School Climate Center (NSCC) (2013). School climate. Retirado de <http://www.schoolclimate.org/climate/>
- Oliveira, E. A, Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia Reflexão e Crítica* (15), 1-11.
- Organização Mundial de Saúde (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders. Geneva: Author.



- Peterson, R. L. & Russell, S. (2000). Creating school climates that prevent school violence. *Preventing School Failure, 44* (3), 1-18.
- Querido, J. G., Warner, T. D., & Eyberg, S. M. (2002). Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. *Journal of Clinical Child Psychology, 31*, 272-277.
- Rescorla et al. (2007). Behavioral and emotional problems reported by parents of children ages 6 to 16 in 31 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15* (3), 130-142.
- Robinson, C. C., Mandelco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: development of a new measure. *Psychological Reports, 77*, 819-830.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 116* (1), 55-74.
- Rubin, K. H., Hastings, P. D., Chen, X., Stewart, S. L., & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development, 69*, 1614-1629.
- Rubin, K. H. & Burgess, K. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*. (2<sup>nd</sup> ed.) (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Simões, A., Ferreira, J.A. Fonseca, A.C. & Rebelo, J.A. (1995). Um estudo dos distúrbios do comportamento e dificuldades de aprendizagem no ensino básico: opções metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 3*, 55-68.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research: Theory & Practice, 14* (1), 99-107.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, L., & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: a replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence, 16*, 47-58. doi: 10.1111/j. 1532-7795.2006.00119.x.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & D'Alessandro, A. H. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 1*-29. doi: 10.3102/0034654413483907.
- Van Acker, R. & Grant, S. H. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education & Treatment of Children, 19* (3), 316-335.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application an assessment instrument. *Educational Research, 49* (2), 127-152.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B. Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1998). First step to success: an early intervention approach for early preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 6* (2), 66-80.
- Wang, M.-T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A Tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and problem behavior. *Journal for Research in Adolescence, 20*, 274-286.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*

(3), 323-331.

Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., Steinberg, L., & Fox, N. A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *J Abnorm Child Pshychology*, *37*, 1063-1075. doi: 10.1007/s10802-009-9331-3.

Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behavior: a meta-analysis. *Journal of quantitative Criminology*, *17* (3), 247-272.

ANEXO A  
QUESTIONÁRIOS DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA CRIANÇAS

Este questionário insere-se num estudo que estamos a realizar sobre os Problemas de Comportamento das Crianças em contexto escolar.

Solicitamos assim, a tua colaboração no preenchimento deste questionário.

Isto não é um teste, não existem respostas certas ou erradas, queremos apenas saber a tua visão sobre os assuntos. Responde o mais honestamente possível.

Este questionário é confidencial (não mostraremos as tuas respostas a ninguém).

**Obrigada pela tua colaboração!**

Nome da tua Escola \_\_\_\_\_

<p>Iniciais do 1º e Último nome          _____</p> <p>Ano de Escolaridade _____ Turma _____ N _____</p> <p>Idade: _____ D.Nasc. ____/____/____</p> <p>Sexo: <input type="checkbox"/> (Masculino) <input type="checkbox"/> (Feminino)</p> <p>Qual a tua Nacionalidade? _____          _____</p> <p>Já repetiste algum ano? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se Sim. Quantas Vezes? _____</p> <p>Quantos irmãos tens? _____</p> <p>Idades _____</p> <p>Com quem vives?          _____          _____</p>	<p><b>Sobre os teus pais (Encarregado de educação)</b></p> <p>Qual a nacionalidade dos teus pais?</p> <p>Pai: _____</p> <p>Mãe _____</p> <p>Qual a idade dos teus pais?</p> <p>Pai: _____</p> <p>Mãe: _____</p> <p>Enc.Educação _____</p> <p>Nível de Escolaridade dos Pais</p> <p>Mãe: _____</p> <p>Pai: _____</p> <p>Enc. Educação _____</p> <p><b>Profissão dos Pais (Enc.de Educação):</b></p> <p>Mãe: _____</p> <p>Pai: _____</p> <p>Enc. Educação _____</p>
--	---

Apresenta-se a seguir uma lista de frases que se utilizam para descrever características de crianças e jovens. Lê cada uma delas e indique com uma **cruz (X)** até que ponto elas descrevem a maneira como tu és **atualmente ou tens sido durante os últimos 6 meses**.

**Coloca o (x) no 0** se a descrição Não for Verdadeira

**Coloca o (x) no 1** se a descrição Só às vezes for Verdadeira

**Coloca o (x) no 2** se a descrição for Muitas Vezes Verdadeira

Por favor, responde o melhor que puder em todas as questões, ainda que te pareça que algumas não se aplicam a ti.

**0= Não verdadeira**

**1= As vezes verdadeira**

**2= Muitas vezes verdadeira**

1	Comporto-me de uma maneira demasiado infantil para a minha idade	0	1	2
2	Sou alérgico (a) (exemplos):	0	1	2
3	Discuto muito	0	1	2
4	Tenho asma	0	1	2
5	Comporto-me como se fosse do sexo contrário	0	1	2
6	Gosto de animais	0	1	2
7	Gosto muito de me gabar, sou “convencido”	0	1	2
8	Não consigo concentrar-me, não consigo estar atento(a) durante muito tempo	0	1	2
9	Não consigo afastar certos pensamentos da minha cabeça, penso muitas vezes na mesma coisa	0	1	2
10	Não sou capaz de ficar sentado(a) sossegado(a) ou quieto(a)	0	1	2
11	Preciso demasiado dos adultos para fazer alguma coisa	0	1	2
12	Sinto-me sozinho(a)	0	1	2
13	Sinto-me confuso(a), desorientado(a)	0	1	2
14	Choro muito	0	1	2
15	Sou muito verdadeiro(a), não engano os outros	0	1	2
16	Sou mau para as outras pessoas	0	1	2
17	Ando muitas vezes com a cabeça na lua	0	1	2
18	Magoo-me de propósito ou já tentei matar-me	0	1	2
19	Tento que me dêem muita atenção	0	1	2
20	Destruo as minhas próprias coisas	0	1	2
21	Destruo coisas da minha família ou de colegas	0	1	2
22	<b>Desobedeço aos meus pais</b>	0	1	2
23	<b>Na escola não obedeco às regras ou ao que me dizem.</b>	0	1	2
24	Não como tão bem como devia	0	1	2
25	Não me dou bem com os outros jovens	0	1	2
26	Não me sinto culpado(a) depois de fazer alguma coisa que não devia	0	1	2
27	Tenho ciúmes dos outros ou sou invejoso(a)	0	1	2
28	Estou pronto(a) a ajudar as outras pessoas quando precisam de ajuda	0	1	2
29	Tenho medo de determinados animais, situações ou lugares, não contando com a escola	0	1	2
30	Tenho medo de ir para a escola	0	1	2
31	Tenho medo de pensar ou fazer qualquer coisa de mal	0	1	2

32	Sinto que tenho de fazer tudo bem feito	0	1	2
33	Sinto que ninguém gosta de mim	0	1	2
34	Sinto que os outros andam atrás de mim para me apanharem; sinto-me perseguido(a)	0	1	2
35	Sinto que não tenho nenhum valor, os outros são melhores do que eu.	0	1	2
36	Mago-me muito em acidentes	0	1	2
37	Meto-me em muitas lutas/brigas	0	1	2
38	Gozam comigo muitas vezes	0	1	2
39	Ando com rapazes ou raparigas que se metem em sarilhos	0	1	2
40	Ouço sons ou vozes que não existem	0	1	2
41	Faço coisas sem pensar	0	1	2
42	Gosto mais de estar sozinho(a) do que acompanhado(a)	0	1	2
43	Minto ou faço batota	0	1	2
44	<b>Roo as unhas</b>	0	1	2
45	Sou nervoso(a), irritável ou muito preocupado	0	1	2
46	Tenho tiques ou movimentos nervosos nalgumas partes do corpo (exemplos): ____	0	1	2
47	Tenho pesadelos	0	1	2
48	Os outros rapazes ou raparigas não gostam de mim	0	1	2
49	Sou capaz de fazer algumas coisas melhor do que a maior parte dos rapazes ou raparigas	0	1	2
50	Sou demasiado medroso(a) ou ansioso(a)	0	1	2
51	Tenho tonturas	0	1	2
52	Sinto-me demasiado culpado(a)	0	1	2
53	Como demais	0	1	2
54	Sinto-me demasiado cansado	0	1	2
55	Tenho peso a mais	0	1	2
56	Tenho problemas físicos, <u>mas não tenho nenhuma doença</u>			
a)	Dores (sem ser dores de cabeça)	0	1	2
b)	Dores de cabeça	0	1	2
c)	Náuseas, sinto-me enjoado(a)	0	1	2
d)	Problemas com a vista	0	1	2
e)	Irritações de pele/borbulhas ou outros problemas de pele	0	1	2
f)	Dores de estômago ou cólicas	0	1	2
g)	Vómitos	0	1	2
h)	Outros problemas (explica)	0	1	2
57	Bato em outras pessoas	0	1	2
58	Arranco coisas da pele ou de outras partes do corpo	0	1	2
59	Posso ser muito simpático	0	1	2
60	Gosto de experimentar coisas ou situações novas	0	1	2
61	O meu trabalho escolar é fraco	0	1	2
62	Sou desajeitado(a) ou desastrado(a)	0	1	2
63	Prefiro andar com rapazes ou raparigas mais velhos do que eu	0	1	2
64	Prefiro andar com rapazes ou raparigas mais novos do que eu	0	1	2
65	Não falo com as pessoas	0	1	2
66	Faço repetidamente, os mesmos gestos ou ações, mesmo sem querer	0	1	2
67	Fujo de casa	0	1	2
68	Grito muito	0	1	2
69	Sou reservado(a), guardo as coisas para mim mesmo(a)	0	1	2
70	Vejo coisas que mais ninguém parece ser capaz de ver	0	1	2

71	Fico facilmente atrapalhado ou pouco à-vontade	0	1	2
72	Provoco fogos	0	1	2
73	Consigo trabalhar bem com as minhas mãos; faço bem trabalhos manuais	0	1	2
74	Gosto de me “exibir” ou de fazer palhaçadas	0	1	2
75	Sou envergonhado(a) ou tímido (a)	0	1	2
76	Durmo menos que a maior parte dos rapazes e raparigas	0	1	2
77	Durmo mais do que a maior parte dos rapazes ou raparigas, seja de dia ou de noite (explica)	0	1	2
78	Tenho boa imaginação	0	1	2
79	Tenho problemas de linguagem ou dificuldades em falar (explica)	0	1	2
80	Luto pelos meus direitos	0	1	2
81	Roubo coisas em casa	0	1	2
82	Roubo coisas fora de casa	0	1	2
83	Guardo muitas coisas de que não preciso	0	1	2
84	Faço coisas que as outras pessoas acham estranhas	0	1	2
85	Tenho pensamentos ou ideias que as outras pessoas acham estranhas	0	1	2
86	Sou teimoso(a)	0	1	2
87	Mudo rapidamente a minha maneira de sentir ou os meus sentimentos; tão depressa estou alegre como fico triste	0	1	2
88	Gosto de estar com outras pessoas	0	1	2
89	Sou desconfiado(a)	0	1	2
90	Digo palavrões	0	1	2
91	Penso em matar-me	0	1	2
92	Gosto de fazer rir os outros	0	1	2
93	Falo demasiado	0	1	2
94	Aborreço muito os outros	0	1	2
95	Enervo-me ou irrito-me com muita facilidade	0	1	2
96	Penso demasiado em sexo	0	1	2
97	Ameaço magoar/ferir as pessoas	0	1	2
98	Gosto de ajudar os outros	0	1	2
99	Preocupo-me demasiado em estar limpo(a)e com a minha higiene	0	1	2
100	Tenho dificuldades em dormir (explica):	0	1	2
101	Falto às aulas ou à escola	0	1	2
102	Não tenho muita energia	0	1	2
103	Sou infeliz, triste ou deprimido(a)	0	1	2
104	Falo mais alto que a maior parte dos rapazes e raparigas	0	1	2
105	Bebo álcool ou tomo drogas ou medicamentos ( mesmo sem o médico mandar) (explica)	0	1	2
106	Tento ser justo com os outros	0	1	2
107	Gosto de uma boa anedota	0	1	2
108	Gosto de viver tranquilamente, sem grandes preocupações	0	1	2
109	Procuro ajudar as outras pessoas sempre que posso	0	1	2
110	Desejava ser do sexo contrario	0	1	2
111	Evito envolver-me com os outros	0	1	2
112	Preocupo-me muito	0	1	2

VERIFICA, POR FAVOR, SE RESPONDESTE A TODAS AS QUESTÕES. SUBLINHA AS QUE O(A) PREOCUPAM DE UM MODO PARTICULAR.

Para cada uma das afirmações que se seguem, assinala com uma cruz (x) a coluna que melhor traduz o que se passa contigo.

**O que é que tu pensas sobre o teu PAI (ou padrasto ou responsável masculino)**

		Discordo Totalmente	Não Concordo	Concordo	Concordo Totalmente
1a	Posso contar com o meu Pai para me ajudar se eu tiver algum problema				
2a	O meu Pai exige que eu dê o meu melhor em qualquer coisa que eu faça				
3a	O meu Pai exige que eu pense pela minha própria cabeça.				
4a	O meu Pai ajuda-me nos trabalhos de casa se houver algo que eu não entenda				
5a	Quando o meu Pai quer que eu faça alguma coisa, ele explica porquê				

**O que é que tu pensas sobre a tua MÃE (ou madrasta ou responsável feminino)?**

		Discordo Totalmente	Não Concordo	Concordo	Concordo Totalmente
1b	Posso contar com a minha Mãe para me ajudar se eu tiver algum problema				
2b	A minha Mãe exige que eu dê o meu melhor em qualquer coisa que eu faça				
3b	A minha Mãe exige que eu pense pela minha própria cabeça.				
4b	A minha Mãe ajuda-me nos trabalhos de casa se houver algo que eu não entenda				
5b	Quando a minha Mãe quer que eu faça alguma coisa, explica-me porquê				

**Às questões que se seguem deves responder assinalando a coluna correspondente à frequência com que ocorre.**

		Nunca	Às vezes	Frequente mente	Sempre
6	Quando tenho uma má nota na escola os meus pais encorajam-me a melhorar?				
7	Quando tenho uma boa nota na escola os meus pais elogiam-me?				

**Com que frequência é que estas coisas acontecem na tua família?**

		Quase todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase Nunca
8	Os meus pais passam algum tempo a conversar comigo				
9	A minha família faz coisas divertidas em conjunto				



Responde assinalando a coluna que melhor se aplica a ti:

		Nada	Pouco	Bastante	Muito
10	Até que ponto os teus pais <u>Tentam Saber</u> Quem são os teus amigos				
11	Até que ponto os teus pais <u>Tentam Saber</u> o que fazes quando saís de casa				
12	Até que ponto os teus pais <u>Tentam Saber</u> o que fazes nos teus tempos livres				
13	Até que ponto os teus pais <u>Tentam Saber</u> onde estás depois da escola				
14	Até que ponto os teus pais <u>Tentam Saber</u> como gastas o teu dinheiro				

Responda assinalando a coluna que melhor se aplica a ti:

		Nada	Pouco	Bastante	Muito
15	Até que ponto os teus pais <u>REALMENTE SABEM</u> quem são os teus amigos				
16	Até que ponto os teus pais <u>REALMENTE SABEM</u> onde vais quando saís de casa				
17	Até que ponto os teus pais <u>REALMENTE SABEM</u> o que fazes nos teus tempos livres				
18	Até que ponto os teus pais <u>REALMENTE SABEM</u> onde estás depois da escola				
19	Até que ponto os teus pais <u>REALMENTE SABEM</u> como gastas o teu dinheiro				

20. Numa semana normal, **em dias de aulas**, até que horas podes estar fora de casa à noite?

- Não estou autorizado/a a sair
- Até às 21.00h
- Até às 22.00
- Até às 23.00h
- Até à meia-noite
- Tão tarde quanto quiser

21. Numa semana normal, **ao fim de semana**, até que horas podes estar fora de casa à noite?

- Não estou autorizado/a a sair
- Até às 21.00h
- Até às 22.00
- Até às 23.00h
- Até à meia-noite
- Tão tarde quanto quiser

A seguir é apresentado um conjunto de afirmações **sobre a tua escola**.

Pedimos-te que indiques o quanto é que tu estás de acordo com cada uma delas.

**Não há respostas certas nem erradas.** O importante é que respondas o mais sincero possível o que pensas sobre cada uma das frases.

Deves ler com cuidado cada afirmação e decidir se **Discordas Totalmente, Discordas, Discordas um Pouco, Concordas** ou **Concordas Totalmente**.

**Coloca um (x) sobre a coluna que mais se aplica ao que tu pensas**

		<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo um pouco</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
1	As regras existentes na escola são bem aceites pelos alunos					
2	Contribuo para um bom ambiente de aprendizagem/trabalho na escola					
3	Os professores dão-se bem uns com os outros					
4	Os intervalos entre as aulas são muito pequenos.					
5	As salas de aula têm boas condições para aprender					
6	Os alunos cumprem as regras da escola					
7	O ambiente na sala de convívio / recreio é bom.					
8	O relacionamento entre os professores e os alunos é bom					
9	Os alunos têm muitas horas de aulas durante a semana.					
10	Os espaços exteriores da escola (pátio, passeios) encontram-se normalmente limpos.					
11	Na escola há muitos alunos que não cumprem as regras					
12	Gosto do ambiente que se vive na minha escola					
13	Os pais dos alunos têm um bom relacionamento com os professores					
14	A escola tem locais seguros e confortáveis para os alunos					
15	Os alunos contribuem para um mau ambiente na escola					
16	Os Auxiliares da escola têm uma boa relação com os alunos					
17	A escola tem bons materiais de apoio para a aprendizagem (livros, computadores, etc)					
18	A escola permite o convívio entre os alunos					
19	A direção da escola tem um bom relacionamento com os alunos					
20	O aspecto exterior da escola é agradável					
21	A escola tem boas atividades para os alunos fazerem quando os professores faltam					
22	Tenho dificuldade em me relacionar com os meus professores					

**Obrigada pela tua colaboração!**

ANEXO B  
QUESTIONÁRIOS DE HETERORRELATO PARA PAIS

Este questionário insere-se num estudo que está a ser desenvolvido pelo Departamento de Psicologia do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, sobre os Problemas de Comportamento das Crianças em contexto escolar.

Neste estudo pretendemos compreender os fatores que podem estar envolvidos na manifestação desses comportamentos em contexto escolar.

Solicitamos assim, a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

Isto não é um teste, não existem respostas certas ou erradas, queremos apenas saber a sua visão sobre os assuntos. Responda o mais honestamente possível.

Este questionário é confidencial (não mostraremos as suas respostas a ninguém).

**Obrigada pela sua colaboração!**

Nome da Escola \_\_\_\_\_

<p>Iniciais do 1º e Último nome da Criança.        _____</p> <p>Ano de Escolaridade _____ Turma ____ N ____</p> <p>Idade: _____ D.Nasc. ____/____/____</p> <p>Sexo: <input type="checkbox"/> (Masculino) <input type="checkbox"/> (Feminino)</p> <p>Qual a Nacionalidade da Criança? _____        _____</p>	<p>Qual a nacionalidade dos pais?</p> <p>Pai: _____</p> <p>Mãe _____</p> <p>Qual a idade dos pais?</p> <p>Pai: _____</p> <p>Mãe: _____</p> <p>Enc.Educação _____</p> <p>Profissão dos Pais (Enc.de Educação):</p> <p>Mãe: _____</p> <p>Pai: _____</p> <p>Enc. Educação _____</p> <p>Preenchido por : _____</p>
<p>O seu educando já repetiu algum ano?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se Sim. Quantas Vezes? _____</p> <p>Quantos filhos tem? _____</p> <p>Idades _____</p> <p>Quem vive com a criança?</p> <p>_____</p>	

**A Devolver ao Professor devidamente preenchido até ao dia 10 de Abril de 2013**

**Assinale com um (x) a opção que mais se adequa à situação**

**1. Os Pais da Criança são**

- Casados ou juntos
- Divorciados ou separados
- Mãe viúva
- Pai viúvo
- Outro

**2. Nível de Escolaridade dos Pais**

- |  | <b>Pai</b>               | <b>Mãe</b>               |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Licenciatura; Mestrado; Doutoramento                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bacharelato (curso médio ou técnico superior)                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10º a 12º ano de escolaridade (ou seja, de 10 a 12 anos de estudo) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4º a 9º ano de escolaridade (ou seja, de 4 a 9 anos de estudo)     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Menos de 4 anos de estudos ou sem escolaridade                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**3. Fontes de Rendimento Familiar**

- Fortuna (ex.: lucros de propriedades, de heranças, de empresas)
- Altos vencimentos ou altos honorários (ou seja, profissões liberais como médico, advogado)
- Salário mensal fixo (ex.: trabalhador por conta de outrem, funcionário público)
- Salário incerto (ou seja, ganha por semana, por hora ou por tarefa)
- Sustento por beneficência (não se incluem subsídios de desemprego ou por invalidez)

**4. Impressão acerca da sua habitação**

- Casa ou andar de luxo, muito grande, com o máximo de conforto
- Casa ou andar espaçoso e confortável
- Casa ou andar modesto em bom estado de conservação, com cozinha e WC
- Casa ou andar degradado
- Habitação imprópria, barraca, quarto, andar ou casa sem conforto

**5. Aspecto da Zona Residencial onde habita**

- Zona residencial elegante, onde o valor do terreno ou os alugueres são elevados
- Zona Residencial boa, de ruas largas com casas confortáveis e bem conservadas
- Ruas comerciais estreitas e antigas, com casas de aspeto geral menos confortável
- Bairro operário, populoso, mal arejado ou bairro em que o valor do terreno está diminuído como consequência da proximidade de oficinas, fábricas
- Bairros de Lata

Apresenta-se a seguir uma lista de frases que se utilizam para descrever características de crianças e jovens. Leia cada uma delas e indique com uma cruz (X) até que ponto elas descrevem a maneira como o seu educando **é atualmente ou tem sido durante os últimos 6 meses.**

**Coloque o (x) no 0** se a descrição Não for Verdadeira

**Coloque o (x) no 1** se a descrição Só às vezes for Verdadeira

**Coloque o (x) no 2** se a descrição for Muitas Vezes Verdadeira

Por favor, responda o melhor que puder a todas as questões, ainda que lhe pareça que algumas não se aplicam ao seu Educando.

**0= Não verdadeira**  
**1= As vezes verdadeira**  
**2= Muitas vezes verdadeira**

1	Comporta-se de uma maneira demasiado infantil para a sua idade	0	1	2
2	Tem alergias (descreva)	0	1	2
3	Discute por tudo e por nada	0	1	2
4	Tem asma (descreva)	0	1	2
5	Comporta-se como se fosse do sexo oposto	0	1	2
6	Provoca ruídos com gases intestinais fora da casa de banho	0	1	2
7	É fanfarrão ou gabarola	0	1	2
8	Não consegue concentrar-se, é incapaz de estar atento(a) durante muito tempo	0	1	2
9	Não consegue livrar-se de certos pensamentos ou obsessões	0	1	2
10	Não é capaz de se manter sentado(a), é irrequieto(a) ou hiperactivo(a)	0	1	2
11	Prende-se aos adultos ou é demasiado dependente	0	1	2
12	Queixa-se de solidão	0	1	2
13	Parece confuso(a) ou desorientado(a)	0	1	2
14	Chora muito	0	1	2
15	É cruel para com os animais	0	1	2
16	É cruel, violento(a) ou mesquinho(a) para com os outros	0	1	2
17	Sonha acordado(a) ou perde-se nos seus pensamentos	0	1	2
18	Fere-se de propósito ou tenta suicidar-se	0	1	2
19	Está sempre a exigir atenção	0	1	2
20	Destrói as suas próprias coisas	0	1	2
21	Destrói coisas da sua família ou das outras crianças	0	1	2
22	É desobediente em casa	0	1	2
23	É desobediente na escola	0	1	2
24	Não come bem	0	1	2
25	Não se dá bem com outras crianças	0	1	2
26	Não parece sentir-se culpado(a) depois de se ter comportado mal	0	1	2
27	É invejoso(a) por tudo e por nada	0	1	2
28	Come ou bebe coisas que não são alimentos (descreva)	0	1	2
29	Tem medo de animais, situações ou lugares (descreva)	0	1	2
30	Tem medo de ir para a escola	0	1	2
31	Tem medo de poder pensar ou fazer qualquer coisa de mal	0	1	2
32	Sente que tem de ser perfeito(a)	0	1	2
33	Sente ou queixa-se de que ninguém gosta dele(a)	0	1	2

34	Sente que os outros andam atrás dele(a) para o(a) apanharem (sente-se perseguido)	0	1	2
35	Acha-se sem valor ou sente-se inferior aos outros	0	1	2
36	Magoa-se muito, é propenso(a) a acidentes	0	1	2
37	Mete-se em muitas bulhas	0	1	2
38	Fazem pouco dele(a) frequentemente	0	1	2
39	Anda com outros que se metem em sarilhos	0	1	2
40	Ouve sons ou vozes que não existem (descreva): _____	0	1	2
41	É impulsivo(a) ou age sem pensar	0	1	2
42	Gosta mais de estar sozinho(a) que acompanhado(a)	0	1	2
43	É mentiroso(a) ou batoteiro(a)	0	1	2
44	Rói as unhas	0	1	2
45	É nervoso(a), excitável ou tenso(a)	0	1	2
46	Tem movimentos nervosos ou tiques (descreva): _____	0	1	2
47	Tem pesadelos	0	1	2
48	Os outros miúdos não gostam dele(a)	0	1	2
49	Sofre de prisão de ventre, não faz trabalhar os intestinos	0	1	2
50	É demasiado medroso(a) ou ansioso(a)	0	1	2
51	Tem tonturas	0	1	2
52	Sente-se demasiado culpado(a)	0	1	2
53	Come demais	0	1	2
54	Cansa-se demais	0	1	2
55	Tem peso excessivo	0	1	2
56	Apresenta problemas físicos sem causa médica conhecida:			
	a)Dores (sem ser dores de cabeça)	0	1	2
	b)Dores de cabeça	0	1	2
	c)Náuseas, enjoos	0	1	2
	d)Problemas de visão (descreva-os): _____	0	1	2
	e)Irritações cutâneas ou outros problemas da pele	0	1	2
	f)Dores de estômago ou câibras	0	1	2
	g)Vómitos	0	1	2
	h) Outros problemas (descreva-os)	0	1	2
57	Agride fisicamente as pessoas	0	1	2
58	Arranca coisas do nariz, da pele ou de outras partes do corpo (descreva)	0	1	2
59	Brinca com os órgãos sexuais em público	0	1	2
60	Brinca demasiadamente com o seu próprio sexo	0	1	2
61	O seu trabalho escolar é fraco	0	1	2
62	Tem fraca coordenação, é desajeitado (a)	0	1	2
63	Prefere andar com crianças mais velhas	0	1	2
64	Prefere andar com crianças mais novas	0	1	2
65	Recusa-se a falar	0	1	2
66	Repete insistentemente certos atos ou tem compulsões (descreva)	0	1	2
67	Foge de casa	0	1	2
68	Grita muito	0	1	2
69	É reservado(a), guarda as coisas para si	0	1	2
70	Vê coisas que não se encontram presentes (descreva)	0	1	2
71	Mostra-se embaraçado(a) ou pouco à vontade	0	1	2
72	Pega fogo de propósito	0	1	2
73	Tem problemas sexuais (descreva)	0	1	2
74	Gosta de se exhibir ou de fazer palhaçadas	0	1	2

75	É envergonhado(a) ou tímido(a)	0	1	2
76	Dorme menos do que a maior parte das crianças	0	1	2
77	Dorme mais do que a maior parte das crianças (descreva)	0	1	2
78	Suja-se ou brinca com as fezes	0	1	2
79	Tem problemas de fala (descreva)	0	1	2
80	Tem um olhar fixo e vazio	0	1	2
81	Rouba em casa	0	1	2
82	Rouba fora de casa	0	1	2
83	Acumula coisas de que não necessita (descreva)	0	1	2
84	Tem comportamentos estranhos (descreva)	0	1	2
85	Tem ideias estranhas (descreva)	0	1	2
86	É teimoso(a), carrancudo(a) ou irritável	0	1	2
87	O seu humor ou os seus sentimentos mudam bruscamente	0	1	2
88	Amua facilmente	0	1	2
89	É desconfiado(a)	0	1	2
90	Diz palavrões ou usa linguagem obscena	0	1	2
91	Fala em matar-se	0	1	2
92	Fala ou anda durante o sono (descreva)	0	1	2
93	Fala demasiado	0	1	2
94	Arrelia muito os outros	0	1	2
95	Tem birras, exalta-se facilmente	0	1	2
96	Pensa demasiado em sexo	0	1	2
97	Ameaça as outras pessoas	0	1	2
98	Chupa o dedo	0	1	2
99	Preocupa-se demasiado com a limpeza e o asseio	0	1	2
100	Tem dificuldades em dormir (descreva)	0	1	2
101	Anda na vadiagem ou falta à escola sem razão	0	1	2
102	É pouco desembaraçado(a), vagaroso(a) ou falho(a) de energia	0	1	2
103	Parece infeliz, triste, deprimido(a)	0	1	2
104	É invulgarmente barulhento(a)	0	1	2
105	Consome álcool, drogas ou remédios sem recomendação médica:(descreva)	0	1	2
106	Destroí coisas por simples maldade (vandalismo)	0	1	2
107	Faz xi-xi nas roupas durante o dia	0	1	2
108	Faz xi-xi na cama	0	1	2
109	Choramíngua	0	1	2
110	Gostaria de ser do sexo oposto	0	1	2
111	Isola-se, não se mistura com os outros	0	1	2
112	Anda sempre preocupado(a)	0	1	2
113	Por favor, indique outros problemas do seu aluno(a) que não tenham ainda sido referidos: (descreva)	0	1	2

VERIFIQUE, POR FAVOR, SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES. **SUBLINHE AS QUESTÕES QUE O(A) PREOCUPAM DE UM MODO PARTICULAR.**



QUESTIONÁRIOS DE HETERORRELATO PARA PROFESSORES

Este questionário insere-se num estudo que está a ser desenvolvido pelo Departamento de Psicologia do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, sobre os Problemas de Comportamento das Crianças em contexto escolar.

Neste estudo pretendemos compreender os fatores que podem estar envolvidos na manifestação desses comportamentos em contexto escolar.

Solicitamos assim, a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

Isto não é um teste, não existem respostas certas ou erradas, queremos apenas saber a sua visão sobre os assuntos. Responda o mais honestamente possível.

Este questionário é confidencial.

**Obrigada pela sua colaboração!**

Nome da Escola \_\_\_\_\_

<p>Iniciais do 1º e Último nome da Criança.          _____</p> <p>Ano de Escolaridade _____ Turma _____ N _____</p> <p>Idade: _____ D.Nasc. ____/____/____</p> <p>Sexo: <input type="checkbox"/> (Masculino) <input type="checkbox"/> (Feminino)</p> <p>Qual a Nacionalidade da Criança? _____</p>	<p>Qual a nacionalidade dos pais?</p> <p>Pai: _____</p> <p>Mãe _____</p> <p>Qual a idade dos pais?</p> <p>Pai: _____</p> <p>Mãe: _____</p> <p>Enc.Educação _____</p> <p>Profissão dos Pais (Enc.de Educação):</p> <p>Mãe: _____</p> <p>Pai: _____</p> <p>Enc. Educação _____</p> <p>Anos de Experiência do(a)          Professor(a) _____</p>
<p>O aluno já repetiu algum ano?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se Sim. Quantas Vezes? _____</p> <p>Quantos irmãos tem? _____</p> <p>Quem vive com a criança?</p> <p>_____</p>	

**A entregar, devidamente preenchido à Sra. Coordenadora, até ao dia 15 de Abril de 2013.**

## INVENTÁRIO DO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA

Apresenta-se a seguir uma lista de frases que se utilizam para descrever características de crianças e jovens. Leia cada uma delas e indique com uma cruz (X) até que ponto elas descrevem a maneira como o seu aluno(a) **é atualmente ou tem sido durante os últimos 2 meses**.

**Coloque o (x) no 0** se a descrição Não for Verdadeira

**Coloque o (x) no 1** se a descrição Só às vezes for Verdadeira

**Coloque o (x) no 2** se a descrição for Muitas Vezes Verdadeira

Por favor, responda o melhor que puder a todas as questões, ainda que lhe pareça que algumas não se aplicam ao aluno(a)

**0= Não verdadeira**

**1= As vezes verdadeira**

**2= Muitas vezes verdadeira**

1	Comporta-se de maneira demasiada infantil para a sua idade	0	1	2
2	Faz zunzuns com os lábios fechados ou outros barulhos esquisitos na aula	0	1	2
3	Discute por tudo e por nada	0	1	2
4	Não consegue acabar as coisas que começa	0	1	2
5	Comporta-se como se fosse do sexo oposto	0	1	2
6	Recusa-se a obedecer, refila com professores ou funcionários	0	1	2
7	É fanfarrão ou gabarola	0	1	2
8	Não consegue concentrar-se, estar atento durante muito tempo	0	1	2
9	Não consegue livrar-se de certos pensamentos ou obsessões	0	1	2
10	Não é capaz de se manter sentado(a), â irrequieto(a) ou hiperactivo(a)	0	1	2
11	Prende-se aos adultos ou é demasiado dependente	0	1	2
12	Queixa-se de solidão	0	1	2
13	Parece confuso(a) ou desorientado(a)	0	1	2
14	Chora muito	0	1	2
15	Mostra-se nervoso(o) e agitado(a)	0	1	2
16	É cruel violento(a) e mesquinho(a) para com os outros	0	1	2
17	Sonha acordado(a) ou perde-se nos seus pensamentos	0	1	2
18	Fere-se de propósito ou tenta suicidar-se	0	1	2
19	Está sempre a exigir atenção	0	1	2
20	Destrói as suas próprias coisas	0	1	2
21	Destrói coisas da sua família ou das outras crianças	0	1	2
22	Tem dificuldades em seguir instruções	0	1	2
23	É desobediente na escola	0	1	2
24	Perturba os colegas	0	1	2
25	Não se da bem com as outras crianças	0	1	2
26	Não parece sentir-se culpado(a) depois de se ter comportado	0	1	2
27	É invejoso(a) por tudo e por nada	0	1	2
28	Come ou bebe coisas que não são alimentos (descreva): _____	0	1	2
29	Tem medo de animais, situações ou lugares (descreva): _____	0	1	2
30	Tem medo de ir para a escola	0	1	2
31	Tem medo de poder pensar ou fazer qualquer coisa de mal	0	1	2

32	Sente que tem de ser perfeito(a)	0	1	2
33	Sente ou queixa-se de que ninguém gosta dele(a)	0	1	2
34	Sente que os outros andam atrás dele(a) para o apanharem (sente-se perseguido/a)	0	1	2
35	Acha-se sem valor ou sente-se inferior aos outros	0	1	2
36	Magoa-se muito, é propenso (a) a acidentes	0	1	2
37	Mete-se em muitas bulhas	0	1	2
38	Fazem pouco dele(a) frequentemente	0	1	2
39	Anda com outros que se metem em sarilhos	0	1	2
40	Ouve sons ou vozes que não existem (descreva): _____	0	1	2
41	É impulsivo(a) ou age sem pensar	0	1	2
42	Gosta mais de estar sozinho(a) que acompanhado(a)	0	1	2
43	É mentiroso(a) ou batoteiro(a)	0	1	2
44	Rói as unhas	0	1	2
45	É nervoso(a) excitável ou tenso(a)	0	1	2
46	Tem movimentos nervosos ou tiques	0	1	2
47	É demasiado escrupuloso(a) no respeito pelas normas	0	1	2
48	Os outros miúdos não gostam dele(a)	0	1	2
49	Tem dificuldades em aprender	0	1	2
50	É demasiado medroso(a) e ansioso (a)	0	1	2
51	Tem tonturas	0	1	2
52	Sente-se demasiado culpado (a)	0	1	2
53	Fala sem ser a sua vez	0	1	2
54	Cansa-se demais	0	1	2
55	Tem peso excessivo	0	1	2
56	Apresenta problemas físicos sem causa médica conhecida			
a)	Dores (sem ser dores de cabeça)	0	1	2
b)	Dores de cabeça	0	1	2
c)	Náuseas, enjoos	0	1	2
d)	Problemas de visão (descreva-os):	0	1	2
e)	Irritações cutâneas ou outros problemas da pele	0	1	2
f)	Dores de estômago ou câibras	0	1	2
g)	Vómitos	0	1	2
h)	Outros problemas (descreva-os)	0	1	2
57	Agride fisicamente as pessoas	0	1	2
58	Arranca coisas do nariz, da pele ou de outras partes do corpo (descreva)	0	1	2
59	Brinca com os órgãos sexuais em público	0	1	2
60	Mostra-se apático(a) ou desmotivado(a)	0	1	2
61	O seu trabalho escolar é fraco	0	1	2
62	Tem fraca coordenação, é desajeitado(a)	0	1	2
63	Prefere andar com crianças mais velhas	0	1	2
64	Prefere andar com crianças mais novas	0	1	2
65	Recusa-se a falar	0	1	2
66	Repete insistentemente certos atos ou tem compulsões (descreva): _____	0	1	2
67	Perturba a disciplina da aula	0	1	2
68	Grita muito	0	1	2
69	É reservado(a), guarda as coisas para si	0	1	2
70	Vê coisas que não se encontram presentes	0	1	2
71	Mostra-se embaraçado(a) ou pouco à vontade	0	1	2
72	O seu trabalho é sujo e/ou confuso	0	1	2

73	Comporta-se de maneira irresponsável para a sua idade	0	1	2
74	Gosta de se exibir ou de fazer palhaçadas	0	1	2
75	É envergonhado(a) ou tímido(a)	0	1	2
76	O seu comportamento é explosivo e imprevisível	0	1	2
77	Os seus desejos têm que ser satisfeitos imediatamente, fica facilmente perturbado(a)	0	1	2
78	É desatento(a), distrai-se facilmente	0	1	2
79	Tem problemas de fala	0	1	2
80	Tem um olhar fixo e vazio	0	1	2
81	Sente-se magoado(a) quando o(a) criticam	0	1	2
82	Rouba fora de casa	0	1	2
83	Acumula coisas de que não necessita (descreva):	0	1	2
84	Tem comportamentos estranhos	0	1	2
85	Tem ideias estranhas (descreva):	0	1	2
86	É teimoso(a), carrancudo(a) ou irritável	0	1	2
87	O seu humor ou os seus sentimentos mudam bruscamente	0	1	2
88	Amua facilmente	0	1	2
89	E desconfiado(a)	0	1	2
90	Diz palavrões ou usa uma linguagem obscena	0	1	2
91	Fala em matar-se	0	1	2
92	Tem fraco aproveitamento, trabalha abaixo das suas capacidades	0	1	2
93	Fala demasiado	0	1	2
94	Arrelia muito os outros	0	1	2
95	Tem birras, exalta-se facilmente	0	1	2
96	Pensa demasiado em sexo	0	1	2
97	Ameaça as outras pessoas	0	1	2
98	Chega atrasado(a) à escola ou à aula	0	1	2
99	Preocupa-se demasiado com a limpeza e o asseio	0	1	2
100	Não consegue fazer o que lhe mandam	0	1	2
101	Anda na vadiagem ou falta à escola sem razão	0	1	2
102	É pouco desembaraçado (a), vagaroso(a) ou falho(a) de energia	0	1	2
103	Parece infeliz, triste ou deprimido(a)	0	1	2
104	É Invulgarmente barulhento(a)	0	1	2
105	Consome álcool, drogas ou remédios sem recomendação médica:(descreva):	0	1	2
106	Preocupa-se demasiado em agradar	0	1	2
107	Não gosta da escola	0	1	2
108	Tem receio de cometer erros	0	1	2
109	Choraminga	0	1	2
110	Tem um ar pouco asseado	0	1	2
111	Isola-se, não se mistura com os outros	0	1	2
112	Anda sempre preocupado(a)	0	1	2
113	Por favor, indique outros problemas do seu aluno(a) que não tenham ainda sido referidos: (descreva):_____	0	1	2

VERIFIQUE, POR FAVOR, SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES. **SUBLINHE AS QUE O (A) PREOCUPAM DE UM MODO PARTICULAR.**

ANEXO D  
CARTA AO DIRETOR DA ESCOLA

Exmo. Senhor Diretor(a)

Do Agrupamento de Escolas D. Dinis

Odivelas

Vimos por este meio solicitar a Vossa colaboração na realização de um projeto de Investigação com o Tema “ **Os Problemas de Comportamento das crianças em contexto escolar**” a desenvolver no âmbito do Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores por mim, Mestranda Maria de Jesus Candeias, sob a orientação da Professora Doutora Susana Cristina S.F. Athayde de Carvalhosa, Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia Social e das Organizações do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Este projeto tem como principal objetivo compreender os problemas de comportamento das crianças do 1º e 2º ciclo em contexto escolar.

Sendo os problemas de comportamento uma das principais queixas dos professores do Ensino Básico, esta investigação tem como principal objetivo perceber, através dos professores, dos pais das crianças, e das próprias crianças, fatores que podem estar envolvidos na manifestação desses comportamentos.

Para dar cumprimento ao objetivo atrás exposto, pretende-se a colaboração dos alunos e professores do 3º, 4º, 5º e 6º ano das Escolas do Vosso Agrupamento, no sentido de permitir a aplicação de Questionários aos Professores, às Crianças e aos Pais dessas mesmas Crianças. Relativamente à participação das Crianças e dos Pais será previamente solicitado o seu consentimento para participação na presente investigação.

A aplicação dos questionários às crianças levará cerca de 45 minutos e deverá ocorrer em sala de aula na presença da investigadora. Aos professores e pais serão distribuídos os respetivos questionários e marcada uma data para recolha posterior dos mesmos.

Solicitamos assim a Vossa autorização para que a investigadora se possa deslocar à escola, a fim de poder iniciar a presente investigação.

Para alguma dúvida ou esclarecimento adicional sobre a presente investigação agradecemos que nos contacte através do seguinte email: [mjcss@iscte-iul.pt](mailto:mjcss@iscte-iul.pt)

Agradecendo toda a atenção dispensada ao assunto,

Lisboa, 4 de Fevereiro de 2013.

(Maria de Jesus Candeias)

ANEXO E  
CONSENTIMIENTO INFORMADO



## **Projeto de Investigação: Problemas de Comportamento em Contexto Escolar**

### **Consentimento Informado**

No âmbito do Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, estamos neste momento a desenvolver um projeto de investigação sobre “**Os Problemas de Comportamento das crianças em contexto escolar**” sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Doutora Susana Carvalhosa.

Quando nos referimos a problemas de comportamento, referimo-nos não só aos problemas de indisciplina, hiperatividade e agressividade ou frustração, mas também a problemas como inibição, tristeza, ansiedade e isolamento.

É assim nosso objetivo na presente investigação, perceber os fatores que podem estar envolvidos na manifestação dos problemas de comportamento nas crianças em contexto escolar.

Este estudo abrange os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º ano, de diversas escolas do distrito de Lisboa

A Participação neste estudo implica os seguintes procedimentos:

- 1) O preenchimento de um questionário pelo seu educando, que decorrerá em sala de aula, na presença da investigadora, numa aula designada e autorizada pela direção da escola para o efeito e que terá a duração máxima de 45 minutos.
- 2) O preenchimento de um questionário pelo diretor de turma do seu educando.
- 3) O preenchimento de um questionário pelos pais/Encarregados de Educação, de modo a obter algumas informações relativas ao seu educando. Esse questionário será entregue pessoalmente ao seu educando, na sala de aula, que lho fará chegar e que o deverá devolver posteriormente ao Diretor de Turma devidamente preenchido, dentro dos prazos assinalados.

É ainda nosso objetivo voltarmos a aplicar estes questionários às mesmas crianças dentro de um ano, pelo que apelamos à disponibilização de algum contacto para que posteriormente os possamos contactar.

Todos os dados do presente estudo são confidenciais, sendo divulgados apenas resultados globais, sem que haja possibilidade de identificação dos respetivos participantes.

Alguns esclarecimentos adicionais pode contactar-nos através do email: [jesuscandeias@gmail.com](mailto:jesuscandeias@gmail.com)

A Investigadora

Maria de Jesus Candeias

---

### **Consentimento**

Declaro que fui informado e que compreendi os objetivos do presente estudo e autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando(a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, do \_\_\_\_ Ano, da Turma \_\_\_\_\_, n \_\_\_\_ a participar no referido projeto.

O encarregado de educação \_\_\_\_\_

Telf: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

**A devolver ao diretor de turma até ao dia 4 de Abril de 2013.**

**NOTA: No caso de não devolver o presente consentimento consideramos que autoriza o seu educando a participar no referido projeto.**