

UNIVERSIDADE
AUTÓNOMA
DE LISBOA



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DE ACONSELHAMENTO
ESPECIALIDADE EM PSICOLOGIA CLÍNICA
UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA
“LUÍS DE CAMÕES”

**Implicações Académicas: Um estudo de adolescentes em regime
interno/externo**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e de Aconselhamento

Autora: Maria José Alhinho Paraíba Gomes Pires

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria das Dores Pires Gomes

Número da Candidata: 20150350

Outubro de 2021
Lisboa

Dedicatória

Francisco Inácio do Rosário Paraíba
(*in memoriam*)

“Há apenas uma maneira de evitar críticas: não falar, não fazer e não ser nada.”

(Aristóteles)

“Só se pode alcançar um grande êxito quando nos mantemos fiéis a nós mesmos.”

(Friedrich Nietzsche)

Agradecimentos

Não foi fácil o caminho
Que trilhei até aqui,
Mas tudo foi importante
Foi assim que eu vivi.

Muitas outras profissões
Mas sempre estive à procura,
Da verdadeira vocação
A prova foi muito dura.

Chegada a este ponto
Quero agora agradecer,
A pessoas importantes
Que nunca posso esquecer.

Foram anos de estudo
Que levei com determinação,
Já vejo o fim desta etapa
Que recebo com emoção.

Aos que comigo privaram
Obrigada de coração,
Para trilhar este caminho
Vocês foram a razão.

À minha mãe, conselheira
Que sempre me ajudou,
Dedico-lhe este trabalho
Pois também o conquistou.

Marido, filhos, irmã
Sempre a torcer por mim,
Venham, vamos festejar
Chegamos aqui...enfim

A todos os professores
Que tanto me ensinaram,
Foi fácil porque vos tive
E sempre me apoiaram.

À minha orientadora
Com quem sempre pude contar,
Foi um gosto conhecê-la
Sempre a irei relembrar.

Para fazer este estudo
Numa escola me receberam,
Espero um dia retribuir
Tudo o que por mim lá fizeram.

Com gentileza e amizade
Me guiaram confiantes,
Cresci e depois aprendi
Que hoje sou mais do que antes.

Amigos, colegas, mentores,
Levo todos na memória,
É de pequenos momentos
Que se faz a nossa história.

A vida é um caminho
De fé e dedicação,
Estar ao serviço do outro
É a principal condição.

A idade é aliada
E agora mais experiente,
Tenho a certeza que sim
Que devo seguir em frente.

E vamos seguir adiante
O caminho não terminou,
Falta ainda ouvir o júri
Espero que digam: Passou!

Obrigada, muito obrigada
A quem sempre me acompanha,
Sei que já não está aqui
Mas ainda sinto a sua chama.

Resumo

O presente estudo foca-se nas implicações académicas (rendimento académico e comportamento em sala de aula) em adolescentes do sexo feminino e masculino, que frequentam o 3º ciclo de estudos, em regime escolar de internato/externato. Inicialmente, efetuámos uma revisão do estado da arte relativamente aos temas da presente investigação, nomeadamente, a adolescência, o regime de estudos, o rendimento académico, o comportamento em sala de aula e as diferenças de sexo em contexto de sala de aula. A investigação é de carácter quantitativo, transversal, relativa aos resultados escolares do primeiro semestre (ano letivo 2019/2020), num estabelecimento de ensino da região metropolitana de Lisboa. A amostra reuniu um total de 157 participantes, com idades entre 12 e 16 anos, de ambos os sexos, que frequentam a instituição no 3.º ciclo de estudos, em regime interno ou externo. Desta amostra, 103 alunos (65.6%) frequentam o regime de internato e 54 alunos (34.4%) frequentam o regime de externato. Relativamente ao sexo, 90 alunos (57.3%) são do sexo masculino e 67 (42.7%) são do sexo feminino. Os instrumentos utilizados foram o Questionário Sociodemográfico, construído para o efeito, a Escala de Conners para Professores - versão reduzida. Utilizámos ainda as pautas escolares através das quais obtivemos a informação acerca do rendimento escolar e nota de comportamento. Para a análise estatística recorreu-se ao “software” Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 26.0 para Windows. Nos resultados obtidos, confirmámos 5 das hipóteses colocadas inicialmente. Conclui-se, assim, que o regime escolar em questão não é significativo nos resultados académicos nem no comportamento em sala de aula. Contudo, relativamente ao sexo, existem diferenças ao nível do comportamento, pois as raparigas obtêm melhores resultados que os rapazes.

Palavras-chave: Rendimento, Comportamento, Adolescência, Regime escolar, Sexo

Abstract

This study focuses on the academic implications (academic performance and behavior in the classroom) in female and male adolescents, who attend the 3rd cycle of studies in a boarding / non boarding school regime. Initially, we made a revision of the state of the art regarding the themes of the present investigation, namely, adolescence, the study regime, academic performance, classroom behavior and gender differences in the classroom context. The research is quantitative, transversal, related to the school results of the first semester (academic year 2019/2020), in an educational establishment in the metropolitan region of Lisbon. An Informed. The sample gathered a total of 157 participants, aged between 12 and 16 years, of both sexes, who attend the institution in the 3rd cycle of studies, in an internal or external regime. From this sample, 103 students (65.6%) attend the internal school regime and 54 students (34.4%) attend the external school regime. Regarding sex, 90 students (57.3%) are male and 67 (42.7%) are female. The instruments used were the Socio-Demographic Questionnaire, built for this purpose, the Conners Scale for Teachers - reduced version. We also used the school guidelines through which we obtained information about school performance and behavior grade. For the statistical analysis, the SPSS software was used. With the results obtained, we confirmed 5 hypotheses of those initially proposed: H3, the better the school behavior, the higher the students' academic performance; H5, there are significant differences between the behavior of male students and female students. It is concluded that the school regime in question is not significant in academic results or in classroom behavior. However, regarding sex, there are differences in behavior, as girls obtain better results than boys.

Keywords: Achievement, Behavior, Adolescence, School Regime, Sex

Índice Geral

DEDICATÓRIA	II
AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
ÍNDICE GERAL.....	VIII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	X
ÍNDICE DE TABELAS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA	3
1.1. ADOLESCÊNCIA	4
1.2. REGIME ESCOLAR INTERNO/EXTERNO.....	8
1.2.1. Ensino Militar.....	11
1.3. RENDIMENTO ACADÊMICO	11
1.4. COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA	13
1.4.1. Comportamentos de Oposição.....	16
1.4.2. Desatenção.....	18
1.4.3. Excesso de Atividade Motora	19
1.4.4. Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)	20
1.4.5. Relação entre Comportamento em sala de aula e Rendimento Acadêmico.....	20
1.5. DIFERENÇAS DE SEXO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA	21
PARTE II - METODOLOGIA.....	24
2.1. Pertinência	25
2. 2. Objetivos Gerais.....	25
2.2.1. Objetivos Específicos	25
2.3. HIPÓTESES.....	26
2.3. DELINEAMENTO DO ESTUDO	26
2.4. VARIÁVEIS EM ESTUDO	27
2.5. PARTICIPANTES	28
2.5.1. Caraterização da Amostra	28
2.5.2. Critérios de Inclusão dos Participantes	29
2.6. INSTRUMENTOS	29
2.6.1. Questionário Sociodemográfico	30
2.6.2. Escala de Connors para Professores	30

2.6.3. Pautas académicas.....	31
2.7. PROCEDIMENTOS	31
PARTE III - RESULTADOS.....	33
3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	34
3.1.1. <i>Análise de Dados</i>	34
3.1.2. <i>Tratamento dos Dados</i>	34
3.1.3. <i>Normalidade da Amostra</i>	35
3.1.4. <i>Fiabilidade do Instrumento - Análise da Consistência Interna</i>	35
3.1.5. <i>Coefficiente Correlação de Pearson</i>	36
3.1.6. <i>Teste t-Student para amostras independentes</i>	38
3.1.7. <i>Análise Inferencial</i>	38
PARTE IV – DISCUSSÃO	47
PARTE V - CONCLUSÃO.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS.....	77
<i>Anexo I – Parecer da Comissão de Ética</i>	78
<i>Anexo II – Questionário Socioeconómico</i>	79
<i>Anexo III – Consentimento Informado</i>	80
<i>Anexo IV – Escala de Conners- versão reduzida para Professores</i>	82

Índice de Abreviaturas

CIP: Centro de Investigação em Psicologia

UAL: Universidade Autónoma de Lisboa

CE: Comportamento Escolar

RA: Rendimento Académico

DSM: Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

CID: Classificação Internacional de Doenças

PHDA: Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PDA: Perturbação de Défice de Atenção

CO: Comportamentos de Oposição

OMS: Organização Mundial de Saúde

POD: Perturbação de Oposição/Desafio

CI: Consentimento Informado

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	28
<i>Distribuição dos Alunos por idade</i>	
Tabela 2.....	28
<i>Média de Idades dos Alunos</i>	
Tabela 3.....	29
<i>Distribuição dos alunos por Regime Interno/Externo</i>	
Tabela 4.....	29
<i>Distribuição dos alunos por Sexo</i>	
Tabela 5.....	36
<i>Alfa de Cronbach por dimensão e total das dimensões</i>	
Tabela 6.....	38
<i>Resultado do teste T-Student referente ao Rendimento Académico em função do regime escolar</i>	
Tabela 7.....	39
<i>Resultado do teste T-Student referente ao Comportamento Escolar em função do Regime Escolar</i>	
Tabela 8.....	39
<i>Coefficiente de Correlação de Pearson do Comportamento Escolar versus Rendimento Académico</i>	
Tabela 9.....	40
<i>Resultado do teste T-Student referente ao Rendimento Académico em função do Sexo</i>	
Tabela 10.....	400
<i>Resultado do teste T-Student referente ao Comportamento Escolar em função do Sexo</i>	
Tabela 11.....	411
<i>Resultados da Regressão Linear Múltipla, variável dependente Rendimento</i>	
Tabela 12.....	422
<i>Resultados da Regressão Linear Múltipla, variável dependente Comportamento</i>	
Tabela 13.....	43
<i>Efeito moderador do Sexo na interação entre o Rendimento e o Comportamento</i>	
Tabela 14.....	44
<i>Efeito moderador do Regime na interação entre o Rendimento e o Comportamento</i>	
Tabela 15.....	45
<i>Resultado do teste T-Student referente às 4 subdimensões em função do Sexo</i>	

Tabela 16.....	466
<i>Resultado do teste T-Student referente às 4 subdimensões em função do Regime</i>	

Índice de Figuras

Figura 1.....	6
<i>Períodos evolutivos do desenvolvimento humano</i>	
Figura 2.....	7
<i>Principais mudanças ocorridas na fase da adolescência</i>	
Figura 3.....	56
<i>Modelo de moderação</i>	

Introdução

A presente dissertação enquadra-se no 2.º ciclo de estudos, Mestrado em Psicologia Clínica e de Aconselhamento, da Universidade Autónoma de Lisboa, sob o título “Implicações Académicas: Um estudo de adolescentes em regime interno/externo”. Este projeto é orientado pela Professora Doutora Ana Gomes, da Universidade Autónoma de Lisboa e está enquadrado no projeto CIP (Centro de Investigação em Psicologia), com o título “Relação entre a qualidade do sono, bullying e comportamentos em sala de aula”.

Sob o título “Implicações Académicas: Um estudo de adolescentes em regime interno/externo”, foi realizado o presente estudo, com o objetivo de analisar o rendimento académico e o comportamento em sala de aula em alunos do terceiro ciclo e a sua relação com o facto de se tratar de alunos internos ou externos, bem como diferenciar os sexos, relativamente a essas mesmas variáveis. Especificamente, pretendemos verificar a relação entre o Comportamento Escolar e o Rendimento Académico; a relação entre o Rendimento Académico dos alunos internos do terceiro ciclo, comparativamente aos alunos externos do mesmo ciclo de estudos; a relação entre o Comportamento Escolar em alunos internos do terceiro ciclo, comparativamente aos alunos externos do mesmo ciclo de estudos; a relação entre o Rendimento Académico dos alunos do terceiro ciclo, do sexo masculino, comparativamente aos alunos do sexo feminino; e a relação entre o Comportamento Escolar em alunos do terceiro ciclo do sexo masculino, comparativamente aos alunos do sexo feminino.

Para efetuar este estudo foram colocadas onze hipóteses: Hipótese um (H1): Existem diferenças significativas no rendimento académico de alunos do 3.º ciclo em regime escolar de internato comparativamente aos que se encontram em regime de externato; Hipótese dois (H2): Existem diferenças significativas no comportamento escolar de alunos do 3.º ciclo em regime de internato comparativamente aos que se encontram em regime de externato; Hipótese três (H3): Quanto melhor for o Comportamento Escolar, mais elevado é o Rendimento Académico, tanto nos alunos internos como nos externos; Hipótese quatro (H4): Existem diferenças significativas no Rendimento Académico de alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino; Hipótese cinco (H5): Existem diferenças significativas no Comportamento Escolar de alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino; Hipótese seis (H6): Existem variáveis preditoras do Rendimento Académico; Hipótese sete (H7): Existem variáveis preditoras do Comportamento em Sala de Aula; Hipótese oito (H8): A variável Sexo funciona como moderadora na interação entre Rendimento e

Comportamento; Hipótese nove (H9): A variável Regime funciona como moderadora na interação entre Rendimento e Comportamento; Hipótese dez (H10): Existem diferenças significativas nas subdimensões da Escala de Conners relativamente ao Sexo do aluno; Hipótese onze (H11): Existem diferenças significativas nas subdimensões da Escala de Conners relativamente ao Regime de estudos do aluno.

O presente trabalho foi dividido em cinco partes distintas, com introdução de subtítulos para uma melhor organização da sua estrutura: Parte I - Revisão de Literatura; Parte II- Metodologia; Parte III - Resultados; Parte IV – Discussão; Parte V - Conclusão.

Não obstante os inúmeros estudos existentes na literatura acerca das implicações académicas (nomeadamente, rendimento académico e comportamento em sala de aula) adicionámos agora uma variável pouco abordada neste campo, o regime de estudos interno e externo, analisando as diferenças entre grupos, nomeadamente no grupo dos internos/externos e no grupo do sexo feminino/sexo masculino.

PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA

1.1. Adolescência

A adolescência engloba o período de desenvolvimento que vai dos 11 aos 21 anos, sensivelmente, e que marca a transição entre a infância e a idade adulta. Durante esta fase o ser humano passa por diversas alterações físicas, psicológicas, sociais e mentais que vão, no final, dar origem a um ser adulto (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Para a Organização Mundial de Saúde, a adolescência traduz-se numa etapa de alterações biopsicossociais (Martins, 2005).

Durante esta etapa o adolescente irá integrar todo o autoconhecimento que possui até esse momento e unir o seu passado ao seu presente, preparando um futuro baseado no seu conceito de si, na sua identidade (Dias, 1996).

O adolescente questiona-se acerca do mundo que o rodeia e, uma vez que nesta etapa já se encontra cognitivamente mais evoluído (mais concretamente no período formal), é a sua identidade e a sua própria existência que mais são questionadas, principalmente quando está em causa a autoridade, seja esta por parte de pais, professores ou qualquer outro elemento que se lhe afigure como uma figura de autoridade (Piaget, citado em Oliveira, 2003).

Segundo Piaget (1976), o adolescente encontra-se no período formal onde impera o pensamento abstrato e o raciocínio hipotético-dedutivo. Trata-se de um período que em muito difere da infância, pois revela um maior grau de complexidade, abstração e flexibilidade mental. Não obstante, estudos revelam que esta mudança entre a cognição infantil e a cognição presente na adolescência não ocorre de forma abrupta. Ela ocorre de forma gradual e evolutiva podendo manifestar-se em algumas situações e noutras não.

Este período é de suma importância no desenvolvimento cognitivo/intelectual do ser humano, pois é nesta etapa que o indivíduo reflete, questiona e levanta hipóteses.

A procura pelo bem-estar pessoal e por ser aceite pelos que considera significativos pode causar alguns conflitos internos e provocar no adolescente um esforço extra de adaptação e ajuste ao novo mundo que agora desperta (Jardin, 2002).

A identidade pessoal, entendida como o conjunto de características e traços que são próprios e específicos de um determinado sujeito é uma experiência complexa de causas multifatoriais para a qual contribui em grande parte a influência da sociedade. A construção da identidade conta assim com os aspetos individuais do autoconceito - identidade pessoal – mas, também, com a consciência do indivíduo de que pertence a um determinado grupo ou cultura - identidade social (Neto, 1998).

Historicamente, nem sempre o período da adolescência foi entendido como um período do ciclo vital mas sim como uma etapa de preparação para a vida adulta que podia, em muitos

casos, ter uma duração bastante reduzida. Também a universalidade da fase da adolescência não reúne consenso entre os autores, com muitos deles a considerarem esta fase do desenvolvimento como uma construção social. Não obstante, estudos efetuados em Antropologia Social vieram alterar esta forma de pensar a adolescência que, segundo as conclusões obtidas, não tem necessariamente que ser um período conturbado, além de que as características do desenvolvimento psicossocial não podem ser vistas como universais (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvaes, 2010).

Kalina e Laufer (1974) definiram a adolescência como o salto em direção a si mesmo, ou seja, uma etapa de crescimento que irá culminar num adulto com as suas particularidades e especificidades. Apresentam ainda uma distinção entre puberdade e adolescência, sendo que a puberdade faz parte da adolescência e caracteriza-se pelo conjunto de todas as mudanças corporais e hormonais, enquanto a adolescência trata dos processos psicossociais.

Foi no séc. XX, mais precisamente na segunda metade deste, que a adolescência se firmou como uma fase do desenvolvimento humano, e também foi neste período que nos Estados Unidos da América e na Grã-Bretanha foram efetuados diversos estudos longitudinais acerca do período da adolescência, acompanhando os participantes das investigações levadas a cabo desde crianças até adultos (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Tomando como exemplo o estudo de Havighurst (1957), concluiu-se que as tarefas evolutivas ou lições devem ser adquiridas em determinadas fases específicas do ciclo vital para que se possa passar para a fase seguinte com sucesso. Cada fase tem as suas próprias tarefas evolutivas que podem e devem ir sendo adaptadas e ajustadas. O período da adolescência não é exceção e também aqui existem tarefas a ser trabalhadas e ultrapassadas, como é o caso da aceitação de si mesmo, o estabelecimento de laços sociais mais maduros e profundos com os pares e o aumento da autonomia em relação aos educadores.

Santrock (2004) dividiu os períodos evolutivos do desenvolvimento humano da seguinte forma:

Figura 1

Períodos evolutivos do desenvolvimento humano. Adaptado de Papalia, Olds & Feldman, 2006

Período Pré-Natal	Concepção e Nascimento
Primeira Infância	Nascimento a 18/24 meses
Etapa Pré-Escolar	3 até 6 anos
Etapa Escolar	6 até 10/12 anos
Adolescência	10/13 até 18/22 anos
Início da Idade Adulta	Aprox. terceira e quarta décadas
Idade Adulta Média	35/45 até 55/65 anos
Idade Adulta Tardia	60/70 anos até à morte

Nota. Etapas do desenvolvimento humano

Numa visão mais ultrapassada do conceito de adolescência, entendia-se que esta era um período demarcado em que o indivíduo se afastava da idade infantil e entrava na idade adulta. Esta visão perdeu força com estudos posteriores que vieram provar que as alterações não terminam na adolescência, podendo mesmo ocorrer ao longo de todo o ciclo do desenvolvimento vital. A adolescência faz parte do ciclo de vida e é uma época marcante, de características muito específicas, vivida intensamente e que produz as alterações mais radicais de todo o período de desenvolvimento (Santrock, 2004).

As alterações físicas são as mais perceptíveis na primeira fase da adolescência, o chamado período da puberdade, em que ocorrem as principais mudanças corporais, culminando mais tarde na maturidade reprodutiva. Rapazes e raparigas passam por um processo em que veem o seu corpo mudar e assumir características adultas, com todas as implicações psicológicas que daí possam resultar (Tavares et al., 2007).

Cognitivamente também se verificam alterações importantes e cruciais no período da adolescência. Estudos de imagiologia têm vindo a revelar que o cérebro do adolescente é um cérebro ainda em desenvolvimento, que não está completamente maduro. As mudanças radicais nas estruturas cerebrais que ocorrem na adolescência irão alterar e influir em processos de emoções, julgamento, comportamento e autocontrole (Papalia, 2013).

Relativamente à relação interpessoal, esta também sofre um desenvolvimento e maturação uma vez que, nesta fase, o adolescente já consegue ser mais autorreflexivo do que

em períodos anteriores, aceitando a existência de novas e diferentes perspectivas. Dá-se também uma maturação social ao nível de desejo de uma maior independência dos pais, ao mesmo tempo que há uma aproximação visível ao grupo de pares, alteração do autoconceito com uma nova percepção de si mesmo. O adolescente experiencia vários “selves” na tentativa de se encontrar e se descobrir, sabendo que as suas opções determinarão as suas decisões e responsabilidades enquanto adulto (Tavares, Gomes & Gomes, 2007).

Segundo Erikson (1972), é durante a adolescência que o indivíduo constrói a sua personalidade, contudo este não é um processo linear a todos os adolescentes. Esta construção não obedece a um padrão rígido mas tem em comum para todos eles a existência de crises e indecisões para as quais tem que encontrar uma solução. Trata-se de uma busca incessante por algo e só amainará com o início da idade adulta.

É normal, nesta fase, que surjam sentimentos de confusão, estranheza e ansiedade. Contudo, a adolescência é uma fase transitória e deve ser encarada como normal e saudável. Este constante questionamento da sua identidade leva o adolescente a repensar os seus valores e muitas vezes a reconstruí-los de acordo com a sua identidade, afastando-se um pouco dos valores transmitidos pelos pais (Tavares et al., 2007).

Figura 2

Principais mudanças ocorridas na fase da adolescência. Adaptado de Silva (2016, p.14)



Nota. Alterações biopsicossociais

A influência do meio influencia diretamente a forma como o adolescente lida com o período em questão. Os contextos em que o adolescente está inserido passam pela família, a escola, os amigos e a sua própria cultura e valores. Todos eles contribuem ativamente para a constituição do adolescente enquanto ser único e diferenciado. Uma das maiores alterações verificadas neste período diz respeito ao facto do adolescente se afastar cada vez mais do contexto familiar e se aproximar cada vez mais do grupo de pares, independentemente de se sentir mais popular, mais isolado, ou rejeitado pelo grupo (Silva, 2016).

Nesta fase, o adolescente experiencia um alargamento das suas relações sociais, aumentando tanto o número de contactos como a sua diversidade. O adolescente transfere a procura de apoio e a partilha que se baseava na família para o grupo de amigos com quem passa a contar de forma intensa (Sprinthall & Collins, 2003).

A cultura é outro dos fatores que influencia o desenvolvimento do adolescente. De acordo com o país/religião/etnia/grupo linguístico em que este está inserido, revelam-se diferenças e semelhanças no seu desenvolvimento. As normas sociais impostas pelas crenças da cultura em que nos inserimos diferem e influenciam o comportamento do adolescente (Henriques, 2009).

1.2. Regime Escolar Interno/Externo

É no sistema de ensino francês que encontramos as origens dos internatos escolares. Na primeira metade do séc. XIII, assistiu-se à chegada a Paris de rapazes que procuravam um mestre com o qual pudessem contar para lhes administrar conhecimento e também para lhes facultar instalações onde pudessem viver e estudar. Criavam assim comunidades constituídas por elementos do mesmo estrato social. Ficavam de fora destas comunidades apelidadas na época de “hospitium”, os estudantes de estratos sociais mais elevados (pois estes viviam em alojamentos próprios) e principalmente os de estratos sociais mais baixos, pois não tinham condições financeiras para suportar a despesa inerente a estes locais. Assim, num ato de caridade associado à nobreza e ao clero, começaram a surgir algumas instituições com o intuito de alojar os estudantes de estratos sociais mais baixos, apesar de, na altura, apenas facultarem alojamento e alimentação e só mais tarde terem passado a ministrar também conhecimento, o que viria a acontecer já no séc. XV (Conceição, 2019).

Historicamente, a perspetiva institucional do internato esteve ligada a uma conotação negativa, muito associada à punição e ao castigo a que os pais sujeitavam os filhos cujos comportamentos não estariam de acordo com os limites traçados por uma sociedade dita normal. O internato surgia assim como a medida possível para controlar e reverter estes mesmos

comportamentos e transformar os jovens rebeldes em adultos formatados para a vida em sociedade (Morais, Benelli & Monteiro, 2013).

Goffman (1987), define a instituição total como locais onde estão concentrados serviços de residência, lazer e a realização de algum tipo de atividade, seja ela de caráter formativo, educativo, correccional ou terapêutico. Nesse local, encontra-se um grupo relativamente numeroso de internados, que estão sob a alçada de uma equipa de profissionais responsáveis por gerir a vida institucional.

O mesmo autor estabelece uma comparação interessante entre os vários tipos de instituições totais, entre elas o internato escolar, o hospital psiquiátrico e a prisão, concluindo que as três procuram promover o crescimento pessoal, o autoconceito, os recursos e competências dos seus membros. Não obstante, o estudante em regime de internato tem vantagens sobre os restantes, uma vez que este não é totalmente privado da sua liberdade e a sua permanência na instituição tem, geralmente, prazos definidos e claros.

Dada a instabilidade inerente à adolescência e os perigos que esta fase representa, até pela inconsciência e instabilidade sobre a sua própria individualidade, era entendimento comum que o adolescente precisava de uma instituição que o protegesse e o defendesse dos perigos da sociedade, moldando-o e lapidando-o de acordo com os princípios sociais em voga (Conceição, 2019).

Atualmente, a visão não é a mesma. Apesar de ainda restarem pais que pretendem colocar os seus filhos em internato como medida corretiva ou punitiva, as instituições não estão abertas a este tipo de argumentação. As instituições escolares que funcionam em regime de internato, como quaisquer outras, pretendem formar alunos de elite, de acordo com a cultura própria da instituição e transmitir-lhe valores e competências que lhes permitam integrar a sociedade de forma autónoma e útil, não mais se colocando como corretores de comportamentos desviantes.

Em 2010, surgiram em França os internatos de excelência, em que um determinado perfil era exigido a profissionais e alunos como condição essencial de ingresso. Mas esta categoria viria a ser suprimida em 2013. Embora a sua existência tenha sido curta, serviu para promover o internato como uma instituição de sucesso e igualdade (Guigue & Boulin, 2016).

A principal diferença entre o regime escolar de internato e externato baseia-se no facto de que, no regime de externato, o aluno não reside na escola, podendo ainda o estabelecimento de ensino ser privado ou público. Por seu lado, no regime de internato, os alunos moram e estudam no estabelecimento de ensino, que é privado e oferece alojamento e refeições. A extensão temporal e a intensa vida coletiva permitem o desenvolvimento de relações pessoais e emocionais fortes.

A escolha pelo regime escolar de internato ou externato deve sempre ser uma decisão pensada e ponderada, por parte dos pais/tutores e do aluno, com base nas características individuais de cada criança, pois todas elas são indivíduos únicos, com as suas particularidades e necessidades. É também importante avaliar o estabelecimento de ensino escolhido, pois todos eles possuem missões e visões diferentes.

Em suma, não há como chegar a uma conclusão generalista sobre se os internatos são bons ou maus. Deve procurar conciliar-se a escola com o temperamento e as necessidades da criança/jovem, sem esquecer que o período durante o qual o indivíduo vive em regime de internato deixará, inevitavelmente, marcas profundas na sua individualidade, independentemente da sua personalidade ou grau de autonomia (Benelli, 2003).

O orgulho em pertencer a determinada instituição pode ser significativo para grande parte dos alunos, assim como a pertença à cultura e aos valores da mesma, mas nem sempre o processo de internamento é pacífico. Não raras vezes, pode resultar apenas da pressão exercida sobre a criança/jovem para que este siga o caminho do internato. Quando assim é, os riscos psicossociais aumentam exponencialmente, devendo a instituição procurar respostas e estratégias para, em conjunto com o aluno, poder fazer face a estas questões de forma positiva e construtiva (Benelli, 2014).

As vantagens de optar por um regime de internato são muitas, mas não podemos também descurar as desvantagens, pois elas existem e são efetivamente inoportáveis para algumas crianças.

Atualmente, a criança ocupa um lugar central na família e esta procura proporcionar-lhe um projeto educativo sólido e consistente. Quando falamos em internato escolar e dadas as suas características atuais, a visão dos mesmos traduz-se em ambientes de trabalho sólidos, propiciadores de sucesso pessoal e profissional. Apesar de existir um maior controlo escolar nos internatos, este tipo de instituição não pode mais ser reduzida a um ambiente controlado, uma espécie de redoma de proteção para as crianças e jovens, ou não se encontraria justificação nos tempos contemporâneos para que pais e crianças continuassem a optar por este tipo de percurso (Guigue & Boulin, 2016).

No regime interno, as crianças/jovens desenvolvem mais facilmente competências como a independência e a autossuficiência, a autoconfiança, a disciplina, o espírito de igualdade, a confiança social, a excelência educacional e o desenvolvimento no seu todo.

Apesar de todas as vantagens que possam ser enunciadas, o internato acaba também por promover o afastamento dos membros da família, provocando sofrimento mais ou menos sentido por parte de pais e de crianças. A saudade de casa, as dificuldades de adaptação, a

separação de género, as dificuldades relacionais com os pares e a pressão académica constante tendem a assumir contornos bastante relevantes, uma vez que a convivência é permanente, não existindo espaço para afastamento físico e emocional das problemáticas escolares (Guigue & Boulin, 2016).

1.2.1. Ensino Militar

Para além da questão do regime de estudos, deixamos ainda umas breves linhas acerca de uma particularidade deste estudo, pois o presente estudo foi efetuado numa instituição de cariz militar.

A instituição escolhida para efetuar esta investigação está recetiva tanto a filhos de militares como de civis e ministra os cursos do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, em regime de internato ou externato, com exceção do 1.º ciclo, em que apenas está disponível o regime de externato.

No panorama do ensino em Portugal, é tida como uma instituição de referência, regida por uma cultura própria, que lhe permite distinguir-se facilmente de outras instituições de ensino.

O principal objetivo é a formação dos seus alunos não apenas no plano intelectual e das competências académicas mas também, e não menos importante, dos aspetos do seu caráter e personalidade. Pretende-se, através de uma forma disciplinada e com alguma rigidez, que os alunos encarem os estudos e as obrigações da vida com determinação e sucesso. A aposta é exigente e tem como pilar uma formação de qualidade aliada a um nível alto de exigência e competição.

Preza-se o ensino de excelência com base em valores morais, sociais e humanos, e a oferta de um currículo eclético, com valorização da parte académica a par da parte desportiva, social, comportamental e militar. Os currículos escolares são aprovados pelo Ministério da Educação, privilegiando o rigor e a disciplina.

1.3. Rendimento Académico

O rendimento escolar (ou académico) é um conceito complexo de causas multifatoriais. No seu sentido mais restrito, refere-se à avaliação que é feita acerca do nível de conhecimento do aluno após este ser sujeito ao processo de aprendizagem, e tendo em conta a sua faixa etária e nível exigido de conhecimentos. Se a classificação obtida é positiva, designamos comumente que estamos perante um bom aluno, caso contrário, ou seja, se a avaliação é negativa estamos perante um aluno insuficiente, portanto um mau aluno. Falar sobre

rendimento escolar é falar sobre medição das capacidades do aluno, o que representa o seu nível de aquisição e devolução de conhecimento (Sacilotto & Abaid, 2021).

Esta avaliação, baseada no rendimento académico, permite também efetuar comparações entre o próprio aluno e resultados obtidos anteriormente, ou até com outros alunos nas mesmas condições de avaliação.

Tradicionalmente, o sucesso ou insucesso escolar era atribuído a uma variedade de fatores de ordem psicobiológica, sociológica e pedagógica. Atualmente, estudos indicam que os fatores afetivos e motivacionais integram também esta listagem, sendo-lhes atribuída uma crescente importância (Paiva & Lourenço, 2011).

O rendimento académico esteve, desde sempre, associado ao conceito de inteligência, pois era praticamente apenas com base neste fator que se explicava o sucesso ou insucesso dos alunos. Contudo, atualmente o tema é polémico. Segundo vários autores, não podemos considerar apenas os aspetos cognitivos e intelectuais do aluno, uma vez que as experiências educativas e as vivências escolares contribuem igualmente para as próprias habilidades cognitivas, principalmente se tivermos em linha de conta os avanços mais recentes na conceção da inteligência enquanto processo cognitivo moldado socialmente (Lemos & Almeida, 2008).

O sistema educativo em vigor considera alguma subjetividade inerente à variável do rendimento académico, reunindo como fatores avaliativos não apenas o desempenho escolar ao nível cognitivo como também valores e atitudes intrínsecas ao próprio indivíduo.

Como referimos anteriormente, são várias as causas que influenciam o rendimento escolar. Se tivermos em conta as causas escolares, podemos desde já realçar o grau de exigência de algumas disciplinas, a sobrecarga de testes ou até a quantidade de matéria que possa compor o programa educativo. Também o estado de saúde e eventuais problemas de aprendizagem e/ou comportamento, o contexto familiar, a situação socio económica, o gosto e a motivação perante determinadas matérias, bem como a simpatia pelo professor, a personalidade do aluno/a ou as distrações nas aulas, podem ser determinantes no processo de aquisição de conhecimento e, conseqüentemente, no rendimento académico do aluno (Santos, 2013).

Também a subjetividade inerente ao professor que avalia, tem impacto no rendimento académico. Algumas matérias são suscetíveis de várias interpretações e acabam por ser alvo de difícil avaliação por parte do docente.

De salientar igualmente que, não obstante o aluno e o professor serem peças fundamentais no rendimento académico, não podemos descurar o papel da família. É de extrema importância que os pais/tutores se envolvam no processo educativo de forma a identificar e solucionar problemas que possam vir a influenciar de forma negativa o rendimento do mesmo. Os

pais/tutores devem assim acompanhar o rendimento escolar dos filhos, construindo com a escola e com o aluno um elo de ligação sustentado por um diálogo contínuo.

A dimensão cognitiva, afetiva e motivacional são, portanto, fatores primordiais que influenciam o rendimento académico, mas os resultados obtidos continuam a representar a forma mais segura e objetiva de aferir se o aluno consegue ou não alcançar os objetivos propostos (Calaça, 2010).

Nos últimos anos tem havido uma crescente preocupação com as questões relativas ao rendimento académico (Sacilotto & Abaid, 2021).

As questões de saúde mental constituem cada vez mais uma preocupação também ao nível das crianças e adolescentes. Um estudo efetuado por Borba e Marin (2017) pretendeu averiguar de que forma os problemas comportamentais e emocionais dos adolescentes podem influenciar o seu rendimento. Participaram naquele estudo 70 estudantes, entre os 11 e os 17 anos, 70 famílias e 21 professores, tendo sido aplicados alguns instrumentos específicos neste campo. O desempenho escolar foi avaliado através da média final nas disciplinas de português e matemática.

Como conclusão do estudo, verificou-se que os problemas de atenção explicam em grande parte o mau desempenho escolar, bem como os comportamentos desviantes e externalizantes.

Contudo, segundo a avaliação efetuada pelos professores, são os sintomas de isolamento/depressão, ou seja, os comportamentos internalizantes, que mais influenciam negativamente o rendimento escolar dos adolescentes.

Ambos os tipos de problemas têm o seu início na infância, e podem no futuro trazer prejuízo ao desenvolvimento do indivíduo, com graves implicações na vida adulta.

1.4.Comportamento em Sala de Aula

A disciplina e as regras fazem parte dos variados contextos da nossa sociedade e o contexto escolar não é exceção, estando presente em qualquer instituição escolar. É na sala de aula que os alunos convivem entre si e com o professor e experienciam situações de proximidade que se pautam por normas de conduta e de funcionamento. A integração social dos alunos e a convivência baseiam-se num conjunto de regras previamente definidas que permitem uma previsão dos comportamentos dos alunos. Na sala de aula, o comportamento do aluno deve ter em atenção que se encontra num contexto de trabalho e não de recreio, devendo ser orientado para este facto (Arroz, 2015).

A indisciplina escolar juntamente com a exclusão e o insucesso escolar, são fenómenos graves nas escolas portuguesas, que podem levar a comportamentos disruptivos por parte dos alunos e contribuir para o “burnout” e instabilidade emocional dos docentes.

As situações vividas na sala de aula são marcantes tanto para alunos como para professores, pois o professor faz parte do processo de formação e educação do aluno mas, por sua vez, o aluno também participa no processo de formação do professor. Nem todos os alunos agem de igual forma perante as regras, e nem todos os professores agem de igual forma perante os comportamentos considerados indisciplinados. Frequentemente, os educadores recorrem à punição, desde a simples repreensão do aluno até a casos mais graves em que possa ser mesmo considerada a sua expulsão (Renca, 2008).

Um dos maiores obstáculos que o ensino apresenta nos tempos atuais é a indisciplina, segundo muitos estudos de autores que se têm dedicado a estudar esta matéria. Cada vez mais, os professores sentem-se desmotivados e frustrados, podendo ocorrer casos de surgimento ou agravamento de situações de “burnout”, fruto da sua incapacidade em lidar com o problema da indisciplina dos alunos na sala de aula (Pinto, 2014).

É sabido que a indisciplina é influenciada por muitos fatores, mas há que identificá-los e analisá-los de forma a enfrentar este grave problema. Desde logo, há que reconhecer que, dada a sua subjetividade e abrangência, o conceito de indisciplina é diverso e, na grande maioria das vezes, surge também associado a um baixo rendimento académico (Vasconcellos, 2000).

Vários autores apresentaram ao longo dos tempos a sua definição sobre este termo. Hargreaves (1975) e os seus colaboradores consideram que é a atribuição deste rótulo a alguém que se traduz no termo de indisciplina, ou seja, é a categorização do termo. É por isso importante compreender qual o contexto da relação pedagógica em que o fenómeno da indisciplina surge e se manifesta.

Para Carita e Fernandes (1997), a indisciplina afeta de forma muito perturbadora e incapacitante os docentes, chegando a ser mais preocupante para os mesmos do que propriamente para as questões da aprendizagem. É também um processo bastante complexo, que varia por parte do professor, dependendo da situação, do aluno e do contexto e não pode, por isso mesmo, ser generalizado ou ser elaborado um conceito único e completo.

Amado (2000) considera como indisciplina o desrespeito pelas normas e pelos valores, tanto no que concerne à relação entre pares como à relação com a figura de autoridade, neste caso, o professor.

Oliveira (2005) define indisciplina como o contrário da disciplina, ou seja, a perturbação da ordem e a desobediência às regras impostas.

Já para Amado e Freire (2009) a indisciplina divide-se em três níveis distintos, sendo o primeiro o desvio às regras na sala de aula, o segundo a perturbação dos colegas e o terceiro os problemas na relação com o professor.

Segundo Caraciolo (2010), no ano de 2010, foi efetuada uma investigação relativa ao tema da indisciplina do adolescente em sala de aula, tendo por base uma amostra aleatória de 43 professores do ensino fundamental e médio, pertencentes ao ensino público e privado, de escolas do Grande-Recife, no Brasil. A amostra foi ainda dividida em três subgrupos: origem da escola (pública ou privada); experiência profissional (inferior ou superior a 10 anos); cargo (s) de atuação (se se trata de professor, assessor pedagógico, psicólogo ou outro). Foram aplicados questionários e entrevistas.

Concluiu-se que as teorias apresentadas para a resolução da indisciplina em sala de aula não são transversais a todas as instituições, pois estas têm as suas particularidades e individualidade.

Não é por isso possível chegar a soluções globais em todos os estabelecimentos de ensino, nem globalizar as estratégias a todos os profissionais por igual.

Contudo, é dado comum que as escolas têm conhecimento que o problema da indisciplina gera muitas vezes ambientes de violência e que, por isso, esta tem que ser discutida e combatida. Segundo alguns participantes, há que adotar estratégias que visem combater a indisciplina mas, por outro lado, não podemos esquecer que a própria escola contribui, por vezes, para tais atos indisciplinares.

Desta forma, é importante realçar o contexto de cada escola, o meio em que esta está inserida, os profissionais que a integram e as suas particularidades, assim como o universo dos alunos. A indisciplina não é um fenómeno simples, é algo bastante complexo e por isso a sua observação e análise terá forçosamente que incluir meios psicológicos e sociológicos (Caraciolo, 2010).

O mesmo tema foi alvo de um estudo em Portugal (Pinto, 2014) cujos objetivos se prendiam com a recolha de perspetivas sobre a indisciplina, por parte dos professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário de uma escola pública do concelho de Cascais. A metodologia utilizada foram as entrevistas, tratando-se, assim, de um estudo qualitativo.

Concluiu-se, indo ao encontro de vários autores que debateram o tema, que este fenómeno é principalmente caracterizado pela sua subjetividade. Isto é, o conceito de indisciplina não é igual para todos os docentes entrevistados. Aquilo que para uns pode ser considerado indisciplina, para outros pode não o ser, podendo concorrer para esta diferenciação outros aspetos que devem ser tidos em consideração, tais como a personalidade do docente, os seus

valores, a sua flexibilidade, a relação que constrói com os alunos, entre outras. Também a questão da instituição onde se incluem foi referida como crucial nas estratégias a adotar para a prevenção e diminuição da indisciplina (Pinto, 2014).

1.4.1. Comportamentos de Oposição

A CID-10 (2012) define a perturbação de comportamentos de oposição como um “transtorno de conduta, manifestando-se habitualmente em crianças jovens, caracterizado essencialmente por um comportamento provocador, desobediente ou perturbador e não acompanhado de comportamentos delituosos ou de condutas agressivas ou dissociais graves” (OMS, 2012, p. 372).

Segundo o DSM-5 (2014), os problemas de oposição e desafio definem-se como “um padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos seis meses” (APA, 2014, p. 462).

Nas crianças e jovens, é comum encontrar alguns comportamentos de oposição e desafio, o que conduz a uma dificuldade acrescida no controlo e regulação das emoções.

Estes comportamentos manifestam-se, sobretudo, na presença de algum tipo de figura de autoridade, que podem ser os pais, os professores ou os funcionários da escola. Em alguns casos, podem também observar-se estes comportamentos na convivência com o grupo de pares, o que leva muitas vezes ao conflito entre os mesmos (Barkley, 2008).

Mas nem sempre estamos perante uma perturbação. É importante distinguir esta condição de comportamentos que muitas vezes surgem de acordo com o temperamento da criança, com o contexto em que vive ou até mesmo do seu desenvolvimento, algo visto como natural na infância/adolescência. É comum as crianças testarem os limites das figuras de autoridade e colocarem em causa as instruções e as regras definidas. Estes processos comportamentais tendem a normalizar-se com a idade não chegando, na maioria das vezes, a constituir motivo de preocupação, nem estando associados a qualquer perturbação.

Não obstante, as crianças que apresentam este tipo de comportamentos de oposição e desafio, revelam uma maior tendência para uma possível desadaptação social na idade adulta a qual está muito relacionada com a precocidade dos sintomas (Maia, Nascimento, & Aurélio, 2020).

O mau comportamento dos jovens pode incluir diversos sintomas, podendo estar presentes um ou mais deles, e os quais podemos resumir como perda de controlo, respostas opositivas à figura de autoridade, discussão, desafio, recusa em acatar e cumprir ordens,

vitimização de si próprio e o culpabilizar de terceiros, zangas frequentes, comportamentos vingativos e maldosos.

Estes sintomas levam a que o jovem viva num clima de constante conflito, dificultando as suas relações sociais e prejudicando a sua aprendizagem e desenvolvimento. Podem sofrer rejeição ou mesmo ser vítimas de “bullying” por parte dos pares ou, pelo contrário, podem tornar-se “bullies” para os seus pares, dado o clima de constante discussão e conflito a que estão sujeitos e a que sujeitam os outros (Barkley, 2008).

Segundo diversos autores (Barkley, Edwards & Robin, 1999; Barkley, 2008), as crianças que apresentam algum tipo de comportamento de oposição devem ser alvo de uma educação firme mas, simultaneamente, afetuosa. Devem ser contempladas pelos pais e/ou educadores algumas estratégias comportamentais que permitam facilitar a educação e evitar desobediências e consequentes conflitos.

Para lidar com estas crianças/jovens deve manter-se a calma e o discurso deve sempre ser proferido neste mesmo tom, evitando elevar a voz. Contudo, a instrução deve ser firme e, ao ser dada, é crucial que se mantenha o contacto ocular e a proximidade com a criança. As instruções devem ser claras e simples de forma a permitir à criança entender, sem margem de erro, o que se pretende dela. Devem também evitar-se frases como “porta-te bem”, que para a criança pode não ser entendido como o comportamento esperado pelos educadores, e substituir a mesma pelo comportamento concreto que queremos obter da criança. Por exemplo, “não te levantes” ou “não fales com o colega do lado”. A instrução na forma imperativa deve ser privilegiada, em detrimento de instruções em forma de perguntas ou sugestões, tais como “queres ir arrumar os brinquedos agora?” ou “que tal se te sentasses?”.

Quando a criança se encontra a meio de uma atividade que lhe dá prazer não deve ser interrompida com instruções que esta possa considerar menos agradáveis. Deve esperar-se que termine e dar então a instrução, não desistindo do seu cumprimento até ser efetuada.

Elogiar a criança quando esta tem um bom desempenho é motivador e reforça a sua atitude positiva. Ela tenderá a querer repetir comportamentos de forma a ser apreciada e elogiada pela figura de autoridade.

Se no contexto familiar da criança, ou mesmo na escola, existem mais do que uma figura de autoridade, estas devem articular-se no sentido de adotar comportamentos comuns e equiparados entre si. Caso isso não aconteça, a criança facilmente identifica o elo mais fraco, tentando manipular o elemento mais permissivo e criando uma nova série de conflitos e ameaças à tranquilidade e convivência saudável (Barkley, Edwards & Robin, 1999; Barkley, 2008).

1.4.2. Desatenção

Definir atenção é falar de uma função mental complexa já que esta se relaciona não só com os níveis de vigília e de alerta mas também com a capacidade de seleção entre estímulos diversos, a capacidade de concentração e manutenção da atenção e a alteração entre estratégias de forma a superar os objetivos propostos (Barkley, 2006).

Utiliza-se o termo desatenção para descrever situações em que se observa a redução ou mesmo a ausência de atenção da criança, em contexto escolar, quando comparada com a atenção dos seus pares da mesma faixa etária num determinado contexto (Silva, 2017).

A falta de atenção em contexto de sala de aula é efetivamente um dos principais problemas relacionados com a aprendizagem escolar. A atenção sobre as matérias é um dos requisitos tidos como fundamentais para que o aluno obtenha um bom rendimento académico (Lima, 2018).

Existem vários sintomas que podem identificar as questões da desatenção, como a dificuldade em executar e terminar tarefas, a dificuldade para manter a concentração, o não ouvir ou não assimilar o que lhe é dito, a recusa em participar em tarefas mentalmente mais exigentes ou a desconcentração fácil com estímulos exteriores, entre outros exemplos (Rohde et al., 2000).

De acordo com Piscinato e Silva (2018), existem três tipos de atenção com a qual lidamos na nossa rotina diária, alternando entre elas conforme as necessidades do momento. São elas a atenção seletiva, a atenção alternada e a atenção concentrada. Como o próprio nome indica, a atenção concentrada exige um esforço de concentração em determinado estímulo, enquanto a atenção alternada permite dar atenção a duas tarefas em simultâneo. Por exemplo, quando falamos com alguém mas ao mesmo tempo respondemos a um email. Já a atenção seletiva diz respeito à seleção de um determinado estímulo em detrimento de outros, num determinado momento. Por exemplo, quando procuramos um objeto abstraímos-nos de todos os outros estímulos e focamo-nos no objeto pretendido.

Esta alternância entre os vários tipos de atenção processa-se de forma automática mas, no caso de existir um problema de desatenção, verifica-se uma dificuldade em alternar entre estes tipos de atenção. Quando este tipo de dificuldade é constante e frequente, a criança pode sair prejudicada no seu desempenho e adaptação, quer psicológica quer académica (Piscinato & Silva, 2018).

A desatenção pode ainda manifestar-se de duas formas distintas: com hiperatividade (PHDA) ou sem hiperatividade (PDA), e embora seja mais frequente nas crianças pode também afetar os indivíduos em idade adulta.

Estatisticamente, afeta principalmente o universo masculino (10 vezes mais frequente em rapazes do que em raparigas), com uma prevalência de 5 a 10% das crianças em idade escolar.

A desatenção não é contudo uma questão de ser distraído ou tão pouco desconcentrado, ela é uma disfunção neurológica que afeta o funcionamento do córtex pré-frontal, área cerebral que responde pelas funções da atenção, controlo e organização, sendo natural que o indivíduo com dificuldades de atenção encontre sérias dificuldades em concentrar-se e manter-se atento.

1.4.3. Excesso de Atividade Motora

O excesso de atividade motora e, não raras vezes, também de atividade verbal é mais uma forma de impulsividade manifestada pelas crianças em idade escolar e que pode manter-se durante a adolescência. A criança com excesso de atividade motora caracteriza-se por levantar-se muitas vezes sem autorização, não conseguindo estar parada, mostrando-se irrequieta, baloiçando-se na cadeira, mexendo os pés, virando-se para trás e falando muitas vezes com colegas, emitindo até alguns sons estranhos ou zumbidos (Barkley, 2002).

Em sala de aula, estas crianças tornam-se um problema acrescido para o professor na manutenção de regras e prática pedagógica, que as descrevem muitas vezes como “parecendo ter bichos-carpinteiros” (Lopes, 2004).

Os clínicos referem ainda que o mesmo que se passa de dia passa-se também de noite, as crianças continuam agitadas e acabam por descansar pouco relativamente ao que seria suposto (Bréjard & Bonnet, 2008).

Apesar de estes comportamentos serem mais perceptíveis na idade pré-escolar e infância (Bréjard & Bonnet, 2008), podendo depois melhorar e até desaparecer em fases mais tardias com a maturidade do cérebro (Simão, 2013), a adolescência é também marcada por episódios semelhantes, uma vez que esta fase é comumente caracterizada pela rebeldia, transgressão de regras e testagem dos limites. Também a questão hormonal, típica da adolescência faz com que os jovens tenham muita atividade motora e estejam muito motivados para o convívio com os pares.

As crianças com excesso de atividade motora apresentam grande dificuldade em inibir os seus desejos e resistir a comportamentos desejados e mais apelativos para si. Assim, desistem facilmente de tarefas a meio e têm grande dificuldade em voltar ao trabalho (Barkley, 2002).

1.4.4. Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)

Entende-se como Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (PHDA) uma perturbação de etiologia multifatorial, em que está presente uma forte predisposição genética, sendo também caracterizada por uma desregulação neurobiológica e neuropsicológica.

Também os fatores contextuais confluem para o surgimento da patologia (Oliveira, Medeiros & Serrano, 2017). Embora estes não sejam considerados fatores etiológicos primários, podem no entanto originar o surgimento precipitado ou mesmo o agravamento dos sintomas hereditários da perturbação. No contexto familiar, dada a predisposição genética, também os pais poderão ser portadores da patologia, contribuindo este fator para um ambiente familiar destruturado e em alguns casos chegando mesmo a seu caótico e disfuncional. Mais uma vez, comprova-se que a interação gene-ambiente é inevitável e um ponto crucial a não descurar (Cordinhã & Boavida, 2008).

Relativamente à prevalência da perturbação, apesar de se verificarem algumas diferenças na literatura sobre o tema, o consenso atual determina que esta exista em 5% da população juvenil a nível mundial (Polanczyk, Horta, Biederman, & Rohde, 2007).

Os seus principais sintomas englobam a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. Estes comportamentos disruptivos dos alunos com PHDA acabam por prejudicar o seu desempenho e, conseqüentemente, o seu rendimento académico. Segundo vários estudos, mais de 30% destes alunos obtêm resultados abaixo daqueles que estariam previstos para a sua faixa etária e capacidades (Gomes, 2016).

Em sala de aula, é primordial que os professores sejam conhecedores das funções neurocognitivas mais afetadas nesta perturbação, de forma a conseguirem entender as dificuldades e limitações destes alunos e também a adotar estratégias mais adaptativas na prática escolar. Assim, o ideal seria que os professores fossem alvo de uma intervenção psicoeducacional, que lhes permitisse gerir os problemas que estas crianças apresentam, sejam eles ao nível comportamental, académico ou social (Nussey, Pistrang, & Murphy, 2013).

1.4.5. Relação entre Comportamento em sala de aula e Rendimento Académico

Segundo Borba & Marin (2018), podemos classificar os problemas de comportamento em dois tipos distintos: o tipo internalizante e o tipo externalizante. Enquanto o primeiro envolve uma sintomatologia de depressão, isolamento social, ansiedade e medo podendo resultar até numa recusa escolar, o segundo diz respeito a comportamentos de oposição,

impulsividade e agressividade. Em qualquer um dos tipos de problemas de comportamento descritos, verifica-se uma associação com o baixo rendimento académico. No tipo de problemas de comportamento internalizantes, os alunos podem apresentar dificuldades em participar nas aulas, em esclarecer dúvidas ou em pedir ajuda aos professores ou colegas, o que pode prejudicar seriamente a sua aprendizagem e consequente rendimento académico (Barreto et al., 2011). No caso dos problemas de comportamento externalizantes, estes são apontados como aqueles que mais se relacionam com o baixo rendimento, pois os alunos apresentam grande dificuldade de concentração e regulação de impulsos e emoções, distraíndo-se com facilidade e verificando-se uma dificuldade acrescida em participarem na dinâmica escolar e integrarem-se no ambiente da sala de aula (Dessen & Szelbrackowski, 2006).

Com base em estudos internacionais, verifica-se que a progressão das exigências escolares assim como a quantidade de conhecimento transmitida aumentam exponencialmente na adolescência, provocando no aluno sentimentos de frustração que podem vir a resultar em sintomas depressivos e afetar o seu comportamento e rendimento (Moksnes et al., 2016; Shek & Li, 2016).

1.5. Diferenças de sexo em contexto de sala de aula

Antes de avançar neste tópico, convém refletir sobre o objetivo da investigação. Para isso importa desde já diferenciar os conceitos de sexo e género pois falar de sexo não é exatamente igual a falar de género.

Segundo a OMS (2009), o termo sexo refere-se a características biológicas e psicológicas que diferenciam rapazes de raparigas, enquanto o termo género é muito mais complexo. Género integra atributos, oportunidades (desde económicas a sociais e culturais), acesso a recursos e outros.

É aqui que reside muitas vezes a diferença, pois as mulheres têm menos acesso às oportunidades e aos recursos, falando-se consequentemente em diferenças de género (Desprez-Bouanchaud, Doolaeghe & Ruprecht, 1987).

O conceito de sexo baseia-se nos órgãos reprodutores, tanto no que concerne às suas características biológicas como às cromossómicas. Desta forma, a diferenciação entre sexos é exclusivamente biológica, mas a sociedade acaba por moldar essa característica de acordo com aquilo que reconhece como pertencente a cada sexo, entrando então na definição de género (Leal, Zoccal, Saba & Barros, 2017).

A principal missão da escola prende-se com a promoção da igualdade de oportunidades e educação, independentemente do género. Sendo a escola um elemento fundamental e primário

de socialização, cumpre um esforço na eliminação da discriminação ou desigualdade entre homens e mulheres primando sempre pela defesa dos direitos individuais de cada um (DGES).

O desempenho académico de rapazes e raparigas tem vindo a ser alvo de discussões e tomadas de posição de diferentes autores, sendo analisado das mais diversas formas ao longo dos tempos. Contudo, é de facto fundamental que a educação para a igualdade de género esteja cada vez mais incutida na realidade escolar, de forma a eliminar estereótipos e promover a integração de todos (Dal'Igna, 2007).

Nesta investigação, foi nosso objetivo verificar as diferenças relativamente aos resultados escolares de jovens do sexo masculino face a jovens do sexo feminino, pelo que o que nos importa analisar são as diferenças entre sexos, às quais nos referiremos a partir deste ponto.

Baseando-nos num estudo acerca das diferenças nos resultados escolares entre sexos, efetuado na Europa, verificou-se que, em média, as raparigas têm notoriamente uma motivação suplementar para a leitura. Leem mais e gostam de ler, algo que não se verifica de igual forma nos rapazes. Esta é uma diferença assinalável e que se verifica independentemente da faixa etária em estudo e independentemente do país em estudo. Na matemática verifica-se uma ligeira superioridade no rendimento dos rapazes relativamente a raparigas da mesma faixa etária, principalmente nos últimos anos de escolaridade. Nas ciências não se verificaram diferenças significativas. Contudo, realça-se que as raparigas, apesar de conseguirem obter os mesmos resultados que os rapazes, são muitas vezes prejudicadas pela falta de confiança nos seus próprios conhecimentos (Comissão Europeia, 2011).

Ainda segundo o estudo efetuado pela Comissão Europeia (2011), verifica-se que, comparativamente às raparigas, os rapazes tendem a atrasar-se nos estudos e apesar de a diferença não ser significativa, a verdade é que, por mínima que ela seja, concede sempre vantagem às raparigas. A repetição de anos de escolaridade é, em média, mais comum em rapazes que em raparigas e, em Portugal, verifica-se uma taxa de aproximadamente mais 6% para os rapazes de 10-17 anos do que para as raparigas da mesma idade.

Quanto ao comportamento em sala de aula, também se verificam diferenças entre os sexos. As raparigas primam, em média, por uma postura mais favorável ao ambiente de sala de aula, mais calmas e menos agitadas. Contudo, é importante salientar que a questão do género (relativamente à questão de pertencer a um ou a outro sexo) é muito influenciada pelo tratamento diferenciado que se tem com rapazes e raparigas. Os pressupostos educacionais a que estão sujeitos, com base na diferenciação biológica dos sexos, faz com que a sociedade aplique as suas representações sociais e culturais que são depois internalizadas pela criança, transformando-se em referências fundamentais para a constituição da identidade do indivíduo.

O comportamento da criança é assim também influenciado por esta construção, fazendo com que ela adote uma postura mais adequada às exigências sociais que fazem parte do gênero atribuído (Santos & Soares, 2010).

Parte II - METODOLOGIA

2.1. Pertinência

As variáveis utilizadas no nosso estudo: “rendimento académico” e “comportamento em sala de aula” já foram alvo de diversas investigações seja em termos de comparação das mesmas como em análise da sua relação com outras variáveis diversas. Também a relação entre estas variáveis e a variável “sexo” já foi amplamente estudada.

Não obstante, pretendemos no estudo em apreço adicionar uma variável pouco abordada neste campo, o regime de estudos interno e externo, analisando as diferenças entre grupos. Também o facto de este estudo ter sido desenvolvido numa instituição de cariz militar, salienta o carater inovador do mesmo.

2. 2. Objetivos Gerais

O objetivo geral do presente estudo é o de analisar o rendimento académico e o comportamento em sala de aula, em alunos do 3.º ciclo, e sua relação com o facto de se tratarem de alunos internos ou externos, bem como indicar as diferenças entre sexos relativamente a essas mesmas variáveis.

2.2.1. Objetivos Específicos

- Verificar a relação entre o Comportamento Escolar e o Rendimento Académico.
- Verificar a relação entre o Rendimento Académico dos alunos internos do 3.º ciclo, comparativamente aos alunos externos do mesmo ciclo de estudos.
- Verificar a relação entre o Comportamento Escolar em alunos internos do 3.º ciclo, comparativamente aos alunos externos do mesmo ciclo de estudos.
- Verificar a relação entre o Rendimento Académico dos alunos do 3.º ciclo, do sexo masculino, comparativamente aos alunos do sexo feminino.
- Verificar a relação entre o Comportamento Escolar em alunos do 3.º ciclo do sexo masculino, comparativamente aos alunos do sexo feminino.
- Verificar se as 4 subdimensões da Escala de Conners são influenciadas pelo sexo ou regime de estudos.
- Verificar se as 4 subdimensões da Escala de Conners são influenciadas pelo sexo ou regime de estudos.

2.3. Hipóteses

- H1.** Existem diferenças significativas no rendimento académico de alunos do 3.º ciclo em regime escolar de internato comparativamente aos que se encontram em regime de externato.
- H2.** Existem diferenças significativas no comportamento escolar de alunos do 3.º ciclo em regime de internato comparativamente aos que se encontram em regime de externato.
- H3.** Quanto melhor for o Comportamento Escolar, mais elevado é o Rendimento Académico, tanto nos alunos internos como nos externos.
- H4.** Existem diferenças significativas no Rendimento Académico de alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino.
- H5.** Existem diferenças significativas no Comportamento Escolar de alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino.
- H6.** Existem variáveis preditoras do Rendimento Académico.
- H7.** Existem variáveis preditoras do Comportamento em Sala de Aula.
- H8.** A variável Sexo funciona como moderadora na interação entre Rendimento e Comportamento.
- H9:** A variável Regime funciona como moderadora na interação entre Rendimento e Comportamento.
- H10:** Existem diferenças significativas nas subdimensões da Escala de Conners relativamente ao Sexo do aluno.
- H11:** Existem diferenças significativas nas subdimensões da Escala de Conners relativamente ao Regime de estudos do aluno.

2.3. Delineamento do Estudo

Este projeto está no projeto CIP: Relação entre a qualidade do sono, bullying e comportamentos em sala de aula, da Universidade Autónoma de Lisboa.

Trata-se de um estudo de cariz transversal, cujos dados foram recolhidos ao longo de um determinado período de tempo, neste caso, o primeiro semestre do ano letivo de 2019/2020.

É também um estudo de carácter quantitativo, ou seja, procura descrever os dados obtidos centrando-se na objetividade, tendo por base uma amostra relativamente grande de forma diminuir a margem de erro. O seu objetivo é confirmar ou não, de forma estatística, uma hipótese sendo as informações acerca da amostra registadas sem que haja manipulação ou interferência no meio, tornando-o num estudo observacional.

Permite comparar diferentes grupos no mesmo período de tempo e é devido a esta comparação e análise que o consideramos como um estudo comparativo.

O paradigma no qual nos baseámos é o pós-positivista cuja convicção é a de que o conhecimento humano se sustenta em hipóteses. A visão pós-positivista está associada a uma forma tradicional de pesquisa pois a sua génese são as metodologias quantitativas de recolha e análise de dados.

Os pós-positivistas defendem uma visão do pesquisador como um elemento neutro, não interveniente no processo, apesar de admitirem que o conhecimento nunca é totalmente objetivo devido ao fator da interpretação humana.

Procura-se a explicação da causa através da verificação empírica, e defendem a ideia de que toda a realidade pode ser mensurável. Utilizam um método hipotético-indutivo em que a confirmação das hipóteses leva à generalização dos casos particulares numa lei geral, ou seja, extrapolando os resultados da amostra para um universo mais lato (Coutinho, 2011).

2.4. Variáveis em estudo

O momento de formulação das hipóteses é o que antecede a identificação das variáveis a utilizar em determinada investigação e a definição de relações entre as mesmas. De acordo com o papel que uma variável assume na investigação esta pode ser considerada como uma variável independente ou dependente (Almeida & Freire, 2008).

Entende-se por variável independente uma variável de estímulo ou input. Trata-se da variável que o investigador pode manipular ou alterar, de forma a causar uma alteração noutra variável que é, neste caso, a variável dependente. Ao contrário desta, a variável dependente é a dita variável de resposta ou output, ou seja, é o fator que é observado e medido e que pode aparecer, desaparecer ou variar quando o investigador produz alterações na variável independente (Almeida & Freire, 2008).

Na presente investigação utilizámos as variáveis Sexo e a variável Regime de Estudos, como variáveis independentes (VI) e a variável Rendimento Académico e Comportamento em Sala de Aula, como variáveis dependentes (VD).

Muitos estudos envolvem mais do que uma variável independente e uma variável dependente e este é o caso da presente investigação, em que pretendemos verificar as alterações que o sexo e o regime de estudos provocam no rendimento académico e no comportamento em sala de aula.

2.5. Participantes

É ponto fulcral de qualquer investigação, a definição da amostra e das condições que os sujeitos a considerar devem reunir. Pretende-se que estes sejam representativos do universo em que estão inseridos, visando a generalização dos resultados (Almeida & Freire, 2008).

2.5.1. Caracterização da Amostra

A amostra que utilizámos neste estudo é uma amostra por conveniência de uma escola na região da grande Lisboa, composta por 157 alunos, numa população total de 218, que frequentam a instituição no 3.º ciclo de estudos, em regime interno ou externo. Desta amostra de 157 alunos, 103 (65.6%) frequentam o regime de internato e 54 alunos (34.4%) frequentam o regime de externato.

Relativamente ao sexo, 90 alunos (57.3%) são do sexo masculino e 67 (42.7%) são do sexo feminino.

As idades variam entre os 12 e os 16 anos, conforme Tabela 1, que se segue:

Tabela 1.

Distribuição dos Alunos por Idades

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
12	36	22.9	22.9	22.9
13	50	31.8	31.8	54.8
14	48	30.6	30.6	85.4
15	21	13.4	13.4	98.7
16	2	1.3	1.3	100.0
Total	157	100.0	100.0	

Nota. Fonte: Output do SPSS

A média de idades dos participantes é de 13.38, como Tabela 2, que se segue:

Tabela 2.

Média de Idades dos Alunos (n=157)

M	13.38
DP	1.022
Mín.	12
Máx.	16

Nota. Fonte: Output do SPSS

Desta amostra de 157 alunos, 103 (65.6%) frequentam o regime de internato e 54 alunos (34.4%) frequentam o regime de externato, tal como Tabela 3, que se segue:

Tabela 3.

Distribuição dos alunos por Regime Interno/Externo

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Interno	103	65.6	65.6	65.6
Externo	54	34.4	34.4	100.0
Total	157	100.0	100.0	

Nota. Fonte: Output do SPSS

Relativamente ao sexo, 90 alunos (57.3%) são do sexo masculino e 67 alunos (42.7%) são do sexo feminino, tal como Tabela 4, que se segue:

Tabela 4.

Distribuição dos Alunos por Sexo

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Feminino	67	42.7	42.7	42.7
Masculino	90	57.3	57.3	100.0
Total	157	100.0	100.0	

Nota. Fonte: Output do SPSS

2.5.2. Critérios de Inclusão dos Participantes

Todos os alunos inscritos no 3.º ciclo de estudos tiveram oportunidade de participar na investigação, ficando de fora apenas aqueles cujos encarregados de educação ou detentores da responsabilidade parental não autorizaram por escrito a sua participação.

Relativamente à questão ética, foi elaborado um documento de Consentimento Informado, que foi assinado pelo aluno e pelo respetivo encarregado de educação/detentor da responsabilidade parental e onde foram incluídas todas as cláusulas de confidencialidade e sigilo a que a investigação está sujeita. Este documento respeita as normas éticas da Declaração de Helsínquia e foi aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Autónoma de Lisboa.

2.6. Instrumentos

O instrumento utilizado, Escala de Conners para Professores – versão reduzida, encontra-se validado para a população portuguesa e é adequado à medição da variável em estudo, “Comportamento Escolar”.

2.6.1. Questionário Sociodemográfico

Foi construído um pequeno questionário com informações sócio demográficas dos participantes, o qual foi preenchido logo na fase inicial, juntamente com o Consentimento Informado.

Este questionário foi elaborado de forma a recolher apenas os dados necessários aos objetivos da investigação, tais como nome do aluno, número do aluno, ano de estudos, turma, idade, sexo. De realçar que o nome do aluno, o número do aluno, o ano de escolaridade e a turma foram imprescindíveis para os identificar nas pautas escolares, assim como para que os diretores de turma pudessem identificar o aluno ao preencherem a Escala de Conners.

O referido questionário foi construído numa folha à parte, e o mesmo código que foi atribuído ao aluno em questão, constava também no Consentimento Informado e na Escala de Conners sendo que, a partir daí, os alunos foram identificados apenas pelo referido código sem menção a nome ou a outros dados de identificação.

2.6.2. Escala de Conners para Professores

No estudo das questões de saúde mental das crianças os questionários ocupam uma posição privilegiada facilmente percebida pelo facto de a sua utilização ser fácil e económica e também porque estes apresentam boas qualidades psicométricas, na generalidade. Permitem ainda servir um leque muito alargado de idades e rapidamente possibilitam obter informação variada sobre um grande número de sujeitos (Fonseca, Ferreira, Simões, Rebelo & Cardoso, 1996).

Na presente investigação, utilizámos a Escala de Conners para Professores - Versão Revista (Forma reduzida) (versão original: Keith Conners, 1997; versão portuguesa: Ana Nascimento Rodrigues, 2005), de forma a aprofundar as questões relacionadas com o comportamento dos alunos em sala de aula, segundo o relato dos professores. De acordo com Jorge (2007), esta versão revista das escalas de Conners foi a base do trabalho de aferição para a população portuguesa que foi desenvolvido por Ana Rodrigues em 2005. Esta escala traduz-se numa simplificação da escala original, baseada em resultados de variadas análises fatoriais.

O resultado final mostra-nos uma escala que, apesar de cobrir menos dimensões do comportamento, acaba por tornar-se mais fácil de aplicar e consequentemente de interpretar. Possui boas características de fidelidade teste-reteste e também uma boa consistência interna.

A escala está organizada em 28 itens relativos a várias características relacionadas com o comportamento da criança/adolescente ao nível da PHDA, e a outras que lhe estão associadas,

como a Oposição, a Irrequietude e a Desatenção. O professor deve indicar com que frequência ocorre o comportamento descrito para a criança em causa, de acordo com uma escala Likert de 4 pontos, sendo que para o valor (0) corresponde o termo **nunca**, para o valor (1) corresponde o termo **um pouco**, para o valor (2) corresponde o termo **frequentemente** e para o valor (3) corresponde o termo **muito frequentemente**. A escala inclui quatro subescalas que medem os Problemas de Oposição (PO), os problemas de Desatenção (PD), os problemas de Excesso de Atividade Motora (PAM) e o Índice da PHDA (PHDA), que diz respeito às características nucleares da PHDA.

Para efetuar a validação dos dados somam-se as pontuações obtidas em cada resposta, sendo a cotação feita através do somatório de cada item. A regra a utilizar é que quanto maior for a pontuação apresentada mais frequentes são os problemas que caracterizam as subescalas (Ramalho, García-Señorán & González, 2009).

2.6.3. Pautas académicas

Nas pautas académicas reunimos informação acerca das notas académicas e nota de comportamento. As pautas foram solicitadas na secretaria da escola onde ocorreu a investigação, após a sua divulgação no final do primeiro semestre do ano letivo 2019/2020. O pedido de autorização desta recolha está incluído no documento de Consentimento Informado e foi devidamente autorizado/a pelo detentor da responsabilidade parental /encarregado de educação do aluno/a.

2.7. Procedimentos

O presente projeto de dissertação foi submetido à Comissão de Ética CIP/UAL, bem como à aprovação do Conselho Superior do Exército, uma vez que incide sobre uma instituição escolar de cariz militar.

Relativamente à questão ética foi elaborado um documento de Consentimento Informado que foi assinado pelo aluno e respetivo encarregado de educação/detentor da responsabilidade parental onde foram incluídas todas as cláusulas de confidencialidade e sigilo a que o estudo está sujeito. Este documento respeita as normas éticas da Declaração de Helsínquia e foi aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Autónoma de Lisboa.

Foi entregue aos alunos o documento de Consentimento Informado, com descrição pormenorizada do estudo, o qual foi assinado pelo encarregado de educação/detentor da responsabilidade parental e pelo próprio aluno, a solicitar autorização para a participação do aluno no projeto. A cada aluno foi atribuído um código que consta do Questionário

Sociodemográfico e do Consentimento Informado e que substitui a identificação do mesmo, de forma a garantir o seu anonimato.

A maioria dos documentos foi entregue aos diretores de turma que os entregaram, por sua vez, em mão, à investigadora. Alguns, em número diminuto, foram enviados para o email do Gabinete do Coordenador de Psicologia, que os reencaminhou para a investigadora.

Aos diretores de turma foi dada a possibilidade de preencherem os seus questionários em casa, num prazo acordado entre ambas as partes, e a recolha foi efetuada em mão, pela própria investigadora. Dado que o governo português decretou o estado de emergência durante o prazo acordado para a entrega dos questionários, aquele prazo foi alargado e foi acordado com cada diretor de turma a forma de entrega dos mesmos, sempre presencial.

Efetuámos a recolha de dados durante os meses de março e abril de 2020.

Após a recolha de dados, numa primeira fase, foi realizada uma análise através da estatística descritiva. A análise estatística principal foi feita recorrendo ao “software” SPSS.

PARTE III - RESULTADOS

3.1. Apresentação dos resultados

3.1.1. Análise de Dados

Após a recolha dos dados de investigação, foi necessário efetuar o tratamento dos dados recolhidos. Para responder a esse objetivo, foi utilizado o programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 26.0 para Windows.

As técnicas de análise estatística podem incluir desde operações mais simples, designadas de estatística descritiva, tal como a média e o desvio padrão, ou operações mais complexas, designadas por estatística inferencial, que engloba desde testes paramétricos e não paramétricos, regressões, moderações e mediações. Com base em vários fatores, como a dimensão da amostra, o tipo de variáveis em estudo, a distribuição dos dados e outros, o investigador decide qual ou quais as técnicas mais indicadas para realizar a análise estatística.

De acordo com Maroco (2010), o investigador deve decidir nesta fase qual a natureza dos testes de hipóteses mais adequados ao seu estudo. Entende-se por mais adequado aquele que evidencia maior potência e que se apresenta como mais vigoroso, elevando assim o grau de confiança. Para que esta decisão seja sustentada, é necessário verificar com que tipo de dados e que tipo de amostra estamos a trabalhar. Os testes de hipóteses dividem-se em dois grandes grupos: os Paramétricos e os Não-Paramétricos.

No caso dos testes paramétricos, pressupõe-se a existência de variáveis dependentes quantitativas e uma distribuição normal na população. Quanto aos testes não-paramétricos, estes podem ser utilizados com variáveis dependentes quantitativas e/ou qualitativas e não exigem uma distribuição normal na população.

3.1.2. Tratamento dos Dados

De acordo com os objetivos da presente investigação, utilizámos os dados relativos às notas académicas, baseando-nos na média das disciplinas incluídas no currículo e que são comuns a todos os alunos do 3.º ciclo.

Quanto ao comportamento, são atribuídas duas notas quantitativas ao aluno, uma respeitante ao comportamento em sala de aula e outra que se refere ao comportamento no exterior da sala de aula. Neste caso, e uma vez que a nossa investigação se debruça sobre as implicações académicas, foi utilizada a nota do comportamento em sala de aula.

Relativamente à Escala de Connors, pareceu-nos pertinente acrescentar esta informação, pois vai dar mais substrato aos problemas de comportamento dos alunos. Os dados introduzidos dizem respeito ao somatório dos valores atribuídos pelo Professor (Diretor de Turma) a cada

uma das 28 questões colocadas e foram depois alvo de tratamento estatístico, de forma a dar resposta às questões com ele relacionadas e hipóteses formuladas. Apesar da cotação desta Escala se basear no somatório do valor quantitativo atribuído a cada uma das questões, devido às características das operações efetuadas no tratamento estatístico obter-se-iam os mesmos resultados seja em soma como em média.

3.1.3. Normalidade da Amostra

Os resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov permitiram concluir que a amostra não segue uma distribuição normal nas variáveis em estudo (K-S, $p \leq .05$). No entanto, analisando valores de assimetria e achatamento, não se verificaram violações severas à normalidade ($|Sk| < 3$ e $|Ku| < 8$).

Apesar de termos em consideração que os testes paramétricos exigem uma distribuição normal da amostra, sabemos também que nas amostras de dimensão superior a 30 e quando a distribuição se aproxima da distribuição normal, estes podem ser aplicados. Por este facto e tendo em conta a dimensão da amostra ($N=157$) e os valores de assimetria e achatamento, realizaram-se testes paramétricos (t) para analisar os dados.

3.1.4. Fiabilidade do Instrumento - Análise da Consistência Interna

Procedemos ao aperfeiçoamento e validação das escalas recorrendo ao teste de *Alfa de Cronbach* (α) para medir a consistência interna, que se caracteriza por ser uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica.

Este teste mede a confiabilidade dos itens das variáveis em relação ao que se pretende medir (Malhotra, 2019). Varia entre 0 e 1, e os valores que se encontrarem no intervalo de 0,7 a 1 indicam que a escala tem um nível positivo de consistência.

De acordo com Pestana e Gageiro (2014), a classificação da escala é feita para que, se o resultado do alfa é inferior a 0,6 o nível de confiabilidade é Inadmissível; se o resultado do alfa se situar entre 0,6 e 0,7 equivale a um nível de confiabilidade Fraco; se o resultado do alfa se situar entre 0,8 e 0,9 equivale a um nível de confiabilidade Bom; se o resultado do alfa for superior a 0,9 equivale a um nível de confiabilidade Muito bom.

O Alfa de Cronbach não é apenas a medida universalmente aceite para o estudo métrico de uma escala como também é comumente aceite que fornece estimativas precisas sobre a fiabilidade de uma escala. Entende-se por fiabilidade a capacidade da escala ser consistente, ou

seja, quando aplicamos a mesma medida a alvos estruturalmente semelhantes e o resultado é constante, podemos confiar nessa medida e designar a mesma como fiável. Contudo, porque toda a medida é sujeita a alguma margem de erro, falamos apenas em estimativas e não em dados concretos (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Para analisar e verificar a consistência interna do instrumento, Escala de Conners para Professores - versão reduzida, efetuou-se o teste de *Alfa de Cronbach* que *revelou* que as dimensões: Comportamentos de Oposição ($\alpha= 0,884$) e Desatenção ($\alpha= 0,863$) obtiveram uma classificação Boa enquanto o Excesso de Atividade Motora ($\alpha= 0,903$) e PHDA ($\alpha= 0,935$) obtiveram uma classificação Muito Boa. Verificamos assim um valor de consistência interna e fiabilidade do instrumento boa, com apresentação dos outputs do SPSS:

Tabela 5.
Alfa de Cronbach por dimensão e total das dimensões

Dimensões	Número de Itens	Alfa de Cronbach
Oposição	5	0.884
Desatenção	5	0.963
Excesso de Atividade Motora	7	0.903
PHDA	11	0.935

Nota. Fonte: Output do SPSS

3.1.5. Coeficiente Correlação de Pearson

Para medir a relação e o grau de associação entre as variáveis, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*, nas variáveis quantitativas.

A correlação de *Pearson* caracteriza-se por medir o grau de associação ou de relação linear mútua entre duas variáveis ordinais ou sem distribuição normal. O coeficiente de correlação situa-se no intervalo $-1 \leq r \leq 1$. O sinal negativo da correlação significa que as variáveis variavam em sentido contrário, ou seja, as categorias mais elevadas de uma variável estavam associadas a categorias mais baixas da outra variável.

Segundo Pestana e Gageiro (2014), quando o coeficiente apresenta valores inferiores a zero/negativos, significa que as variáveis analisadas variam em sentido contrário, ou seja, quanto mais elevados forem os valores de uma variável, mais baixos serão os da variável que com esta se correlaciona e vice-versa. Quanto mais os valores do coeficiente de correlação se aproximam dos extremos, maior será a associação entre as variáveis em estudo. Todavia,

quando o coeficiente apresenta um valor positivo, o comportamento das variáveis faz-se no mesmo sentido.

Relativamente aos resultados encontrados nesta investigação, não foram verificadas correlações significativas entre o tipo de regime (interno/externo) e os problemas de comportamento ($r=.050$, $p < .01$), assim como não foram verificadas correlações significativas entre o tipo de regime e o rendimento académico ($r=.068$, $p < .01$).

Encontrámos uma correlação estatisticamente significativa, positiva moderada entre os problemas de oposição e de desatenção ($r=.333$, $p < .01$).

Foi também encontrada uma correlação estatisticamente significativa, positiva e de nível elevado entre os problemas de oposição e atividade motora ($r=.797$, $p < .01$); entre os problemas de oposição e PHDA ($r=.694$, $p < .01$); entre a desatenção e a atividade motora ($r=.465$, $p < .01$); entre desatenção e PHDA ($r=.736$, $p < .01$); entre a atividade motora e PHDA ($r=.852$, $p < .01$). Quanto maior é um problema do comportamento mais elevados são os outros problemas de comportamento.

Relativamente à nota de comportamento escolar foi encontrada uma correlação significativa positiva e de nível elevado entre este e o rendimento académico ($r=.571$, $p < .01$). Ou seja, quanto melhor é o comportamento em sala de aula melhor é o rendimento académico.

Foram indicadas correlações significativas negativas e de nível elevado do comportamento em sala de aula e dos comportamentos de oposição ($r=-.485$, $p < .01$); do comportamento em sala de aula e a desatenção ($r=-.453$, $p < .01$); do comportamento em sala de aula e o excesso de atividade motora ($r=-.476$, $p < .01$) e do comportamento em sala de aula e PHDA ($r=-.602$, $p < .01$). Quanto melhor é o comportamento menores são os comportamentos disruptivos.

Relativamente ao rendimento académico também foram encontradas correlações significativas negativas e de nível moderado entre o rendimento e os comportamentos de oposição ($r=-.214$, $p < .01$).

Foram encontradas correlações significativas negativas e de nível elevado para o rendimento e a desatenção ($r=-.705$, $p < .01$); o rendimento e o excesso de atividade motora ($r=-.332$, $p < .01$) e o rendimento e a PHDA ($r=-.584$, $p < .01$).

Quanto mais elevado é o rendimento menores são os problemas de comportamento.

3.1.6. Teste t-Student para amostras independentes

No que refere ao teste de hipóteses, aplicamos o teste paramétrico *t-Student* (para duas amostras independentes). O teste t-Student serve para testar se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes. Este teste requer que as duas amostras tenham sido obtidas de duas populações e que as variáveis dependentes possuam distribuição normal e variâncias homogêneas (Maroco, 2018). Permite, assim, averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas nas médias de dois grupos.

O teste t (de Student) foi desenvolvido por William Sealy Gosset, em 1908. O teste t-Student possui um leque variado de aplicações, contudo conta com a mesma limitação de ser sempre usado na comparação de apenas duas médias, sendo que as variações dizem respeito às hipóteses que são testadas (Alves, 2017).

3.1.7. Análise Inferencial

Nesta fase, apresentam-se os resultados estatísticos do estudo de modo a testar as hipóteses formuladas inicialmente, utilizando-se para tal a análise inferencial.

H1. Existem diferenças significativas no rendimento académico de alunos do 3.º ciclo em regime escolar de internato comparativamente aos que se encontram em regime de externato.

Para avaliar as diferenças no rendimento académico de alunos do 3.º ciclo em função do regime escolar de internato, aplicou-se o teste paramétrico *t-student* para amostras independentes.

Tabela 6.

Resultado do teste t-student referente ao rendimento académico em função do regime escolar

	Regime escolar	N	M	Teste t-Student	Gf	P
Rendimento académico	Interno	103	3.78	0.929	138	0.355
	Externo	54	3.72			

Nota. Fonte: Output do SPSS

Através da análise dos resultados da Tabela 6, observa-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o regime interno e externo relativamente ao rendimento académico ($t(138) = 0,929$; $p = 0,355$). Concluímos, deste modo, que no rendimento académico de alunos do 3.º ciclo em regime escolar de internato comparativamente aos que se encontram em regime de externato não existem diferenças.

H2. Existem diferenças significativas no comportamento escolar de alunos do 3.º ciclo em regime de internato comparativamente aos que se encontram em regime de externato.

Para avaliar as diferenças no comportamento escolar de alunos do 3.º ciclo em função do regime escolar de internato, aplicou-se o teste paramétrico *t-student* para amostras independentes.

Tabela 7.

Resultado do teste t-student referente ao comportamento escolar o em função do regime escolar

	Regime escolar	N	M	Teste t-Student	Gl	P
Comportamento escolar	Interno	103	4.26	0.621	155	0.536
	Externo	54	4.20			

Nota. Fonte: Output do SPSS

Conforme a análise dos resultados da Tabela 7, observa-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o regime interno e externo relativamente à nota de comportamento escolar ($t(155) = 0,621$; $p=0,536$). Concluímos, assim, que no comportamento escolar de alunos do 3.º ciclo em regime escolar de internato comparativamente aos que se encontram em regime de externato não existem diferenças.

H3. Quanto melhor for o Comportamento Escolar, mais elevado é o Rendimento Académico, tanto nos alunos internos como nos externos.

Para estudarmos a relação entre o comportamento escolar e o rendimento académico, aplicou-se o teste paramétrico do coeficiente de correlação de *Pearson*.

Tabela 8.

Coeficiente de correlação de Pearson do comportamento escolar vs rendimento académico

	Correlação de Pearson	Rendimento académico
Comportamento escolar	R	.571**
	P	0.000
	N	157

Nota. ** $p < 0.01$

Através da análise dos resultados da Tabela 8, verifica-se uma relação positiva estatisticamente significativa entre o comportamento escolar e o rendimento académico

($r=0,571$; $p=0,000$), isto é, o aumento da qualidade do comportamento escolar influencia o aumento do rendimento académico. Concluímos, pois, que quanto melhor for o comportamento escolar, mais elevado é o rendimento académico dos alunos.

H4. Existem diferenças significativas no Rendimento Académico de alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino.

Para avaliar as diferenças no rendimento académico dos alunos em função do género, aplicou-se o teste paramétrico *t-student* para amostras independentes.

Tabela 9.

Resultado do teste t-student referente ao rendimento académico em função do sexo

	Sexo	N	M	Teste t-Student	Gl	P
Rendimento académico	Feminino	67	3.84	1.842	155	0.067
	Masculino	90	3.70			

Nota. Fonte: Output do SPSS

Através da análise dos resultados da Tabela 9, observa-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e feminino relativamente ao rendimento académico ($t(155) = 1,842$; $p = 0,067$). Concluímos que no rendimento académico de alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino não existem diferenças.

H5. Existem diferenças significativas no Comportamento Escolar de alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino.

Para avaliar as diferenças no comportamento escolar dos alunos em função do género, aplicou-se o teste paramétrico *t-student* para amostras independentes.

Tabela 10.

Resultado do teste t-student referente ao comportamento escolar em função do sexo

	Sexo	N	M	Teste t-Student	Gl	P
Comportamento escolar	Feminino	67	4.46	4.578	148	0.000
	Masculino	90	4.08			

Nota. Fonte: Output do SPSS

Conforme a análise dos resultados da Tabela 10, observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e feminino relativamente ao comportamento escolar ($t(148) = 4,578$; $p = 0,000$). Observamos que o valor da média do comportamento do sexo feminino ($M=4,46$) é superior ao do sexo masculino ($M=4,08$). Concluimos, assim, que no comportamento de alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino existem diferenças.

H6: Existem variáveis preditoras do Rendimento Académico

Aprofundámos a análise estatística recorrendo à Regressão Linear Múltipla, de forma a verificar quais as variáveis que predizem o Rendimento Académico e quais as variáveis que predizem o Comportamento Escolar. Numa primeira análise, aplicou-se a Regressão Linear para se verificar que efeitos as variáveis têm no *rendimento*, gerando um modelo estatisticamente significativo ($F(5) = 46.64$; $p < .05$).

Tabela 11.

Resultados da Regressão Linear Múltipla, variável dependente rendimento

Variáveis Independentes	B	T
Nota de comportamento escolar	0.299	5.358*
Comportamentos Oposição	0.154	2.324*
Desatenção	-0.403	-5.443*
Excesso Atividade Motora	0.110	1.034
PHDA	-0.215	-1.857
R^2	0.61	
F	46.64*	

Nota. * $p \leq .05$

Segundo a Tabela 11, verifica-se que se obtiveram os seguintes resultados: um $R^2 = .61$, o que significa que 61% da variabilidade total que ocorre na variável dependente *rendimento* é explicada pelas variáveis incluídas no Modelo. Podemos constatar que as variáveis independentes, nota de comportamento escolar ($\beta = .299$; $p < .05$), comportamentos oposição ($\beta = .154$; $p < .05$) e desatenção ($\beta = -.403$; $p < .05$) são estatisticamente significativas. Todavia, as

variáveis excesso de atividade motora ($\beta = .110$; $p > .05$) e PHDA ($\beta = -.215$; $p > .05$) não são estatisticamente significativas.

H7: Existem variáveis preditoras do Comportamento em Sala de Aula

Numa segunda análise, aplicou-se a Regressão Linear para se verificar que efeitos as variáveis têm no comportamento, gerando um modelo estatisticamente significativo ($F(5) = 28.90$; $p < .05$).

Tabela 12.

Resultados da Regressão Linear Múltipla, variável dependente comportamento

Variáveis Independentes	B	T
Rendimento	0.534	5.358*
Comportamentos Oposição	-0.279	-3.203*
Desatenção	0.206	1.929
Excesso Atividade Motora	0.214	1.517
PHDA	-0.403	-2.637*
R ²	0.49	
F	28.90*	

Nota. * $p \leq .05$

Na Tabela 12, verifica-se que se obtiveram os seguintes resultados: $R^2 = .49$, o que significa que 49% da variabilidade total que ocorre na variável dependente *comportamento* é explicada pelas variáveis incluídas no Modelo. Podemos constatar que as variáveis independentes, rendimento ($\beta = .534$; $p < .05$), comportamentos oposição ($\beta = -.279$; $p < .05$) e PHDA ($\beta = -.403$; $p < .05$) são estatisticamente significativas. Todavia, as variáveis desatenção ($\beta = .206$; $p > .05$) e excesso de atividade motora ($\beta = .1214$; $p > .05$) não são estatisticamente significativas.

H8: A variável Sexo funciona como moderadora na relação entre Rendimento e Comportamento

Uma moderação ocorre quando a natureza da relação entre as variáveis independentes (X) e variável dependente (Y) difere, na sua força ou sinal, na presença de uma terceira variável, a variável moderadora (M).

Para testar o efeito de moderação entre a variável independente (comportamento) e a variável moderadora (sexo) na variável rendimento realizaram-se separadamente dois modelos de análises de moderação, recorrendo a análises de Regressão Linear Múltipla.

Tabela 13.

Efeito Moderador do Sexo na Interação entre o rendimento e comportamento

Variáveis Independentes	Rendimento	
	β Modelo 1	β Modelo 2
Comportamento	0.503*	0.507*
Sexo	0.053	0.062
Sexo*Comportamento		-0.002
Teste F	37.764*	25.013*
R ²	0.33	0.33

Nota. * $p \leq .05$

Observa-se na Tabela 13, que os dois modelos são significativos pois no Modelo 1 obteve-se um valor de $F(2) = 37.76$ com $p < .05$ e no Modelo 2 um valor de $F(3) = 25.01$ com $p < .005$.

Verifica-se que se obtiveram os seguintes resultados: um $R^2 = .33$, o que significa que 33% da variabilidade total da variável dependente (*rendimento*) é explicada pelo Modelo 1, que inclui a variável independente Comportamento ($\beta = .503$; $p < .05$) sendo estatisticamente significativa; em relação ao Modelo 2 o $R^2 = .33$, o que significa que 33% da variabilidade total da variável dependente (*rendimento*) é explicada por este modelo, que engloba a variável independente Comportamento ($\beta = .507$; $p < .05$) sendo estatisticamente significativa.

Ou seja, a variável sexo ($\beta = .062$; $p > .05$) e a variável da interação sexo*comportamento ($\beta = -.002$; $p > .05$) não são estatisticamente significativas, logo conclui-se que não se verifica o efeito de moderação do género na relação entre o rendimento e o comportamento.

H9: A variável Regime funciona como moderadora na relação entre Rendimento e Comportamento

Para testar o efeito de moderação entre a variável independente (comportamento) e a variável moderadora (regime) na variável rendimento, realizaram-se separadamente dois modelos de análises de moderação, recorrendo a análises de Regressão Linear Múltipla.

Tabela 14.

Efeito Moderador do Regime na Interação entre o rendimento e comportamento

Variáveis Independentes	Rendimento	
	β Modelo 1	β Modelo 2
Nota de comportamento	0.486*	0.656*
Regime	-0.039	0.514
Regime*Comportamento		-0.131
Teste F	37.569*	25.451*
R ²	0.33	0.33

Nota. * $p \leq .05$

Observa-se na Tabela 14, que os dois modelos são significativos pois no Modelo 1 obteve-se um valor de $F(2) = 37.57$ com $p < .05$ e no Modelo 2 um valor de $F(3) = 25.45$ com $p < .005$.

Verifica-se que se obtiveram os seguintes resultados: um $R^2 = .33$, o que significa que 33% da variabilidade total da variável dependente (*rendimento*) é explicada pelo Modelo 1, que inclui a variável independente Comportamento ($\beta = .486$; $p < .05$) sendo estatisticamente significativa; em relação ao Modelo 2 o $R^2 = .33$, o que significa que 33% da variabilidade total da variável dependente (*rendimento*) é explicada por este modelo, que engloba a variável independente Comportamento ($\beta = .656$; $p < .05$) sendo estatisticamente significativa.

Ou seja, a variável regime ($\beta = .514$; $p < .05$) e a variável da interação regime*comportamento ($\beta = -.131$; $p < .05$) não são estatisticamente significativas, logo conclui-se que não se verifica o efeito de moderação do regime na relação entre o rendimento e o comportamento.

H10: Existem diferenças significativas nas subdimensões da Escala de Connors relativamente ao Sexo do aluno

Para avaliar as diferenças das quatro subdimensões de Oposição, Desatenção, Excesso de Atividade Motora e PHDA em função do sexo, aplicou-se o teste paramétrico *t-student* para amostras independentes.

Tabela 15.

Resultado do teste t-student referente as quatro subdimensões em função do sexo

	Género	N	M	t	gl	p
Comportamentos Oposição	Feminino	67	0.36	-3.232	154	0.002
	Masculino	89	0.68			
Desatenção	Feminino	67	0.39	-2.406	154	0.017
	Masculino	89	0.60			
Excesso Atividade Motora	Feminino	67	0.25	-3.300	154	0.001
	Masculino	89	0.54			
PHDA	Feminino	67	0.44	-3.498	154	0.001
	Masculino	89	0.78			

Nota. Fonte: Output do SPSS

Conforme a análise dos resultados da Tabela 15, observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e feminino relativamente às subdimensões: comportamento oposição ($t(154) = -3,232$; $p = ,002$), desatenção ($t(154) = -2,406$; $p = 0,017$), excesso atividade motora ($t(154) = -3,300$; $p = ,001$) e PHDA ($t(154) = -3,498$; $p = ,001$). Observamos que o valor da média do comportamento do sexo masculino é superior ao do sexo feminino nas quatro subdimensões. Concluímos, assim, que existem mais comportamentos de: Oposição, Desatenção, Excesso de Atividade Motora e PHDA em alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino, sendo essas diferenças significativas.

H11: Existem diferenças significativas nas subdimensões da Escala de Conners relativamente ao Regime de estudos do aluno

Para avaliar as diferenças das quatro subdimensões de Oposição, Desatenção, Excesso de Atividade Motora e PHDA em função do regime escolar de internato, aplicou-se o teste paramétrico *t-student* para amostras independentes.

Tabela 16.

Resultado do teste t-student referente as quatro subdimensões em função do regime

	Regime	N	M	T	Gl	P
Comportamentos Oposição	Interno	103	0.5262	-0.493	112	0.623
	Externo	54	0.5778			
Desatenção	Interno	103	0.5068	-0.172	119	0.864
	Externo	54	0.5222			
Excesso Atividade Motora	Interno	103	0.3911	-0.983	155	0.327
	Externo	54	0.4841			
PHDA	Interno	103	0.6311	-0.324	109	0.747
	Externo	54	0.6650			

Nota. Fonte: Output do SPSS

Através da análise dos resultados da Tabela 16, observa-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o regime interno e externo relativamente às subdimensões: comportamento oposição ($t(112) = -0.493$; $p = 0.623$), desatenção ($t(119) = -0.172$; $p = 0.864$), excesso atividade motora ($t(155) = -0.983$; $p = 0.327$) e PHDA ($t(109) = -0.324$; $p = 0.747$).

Não obstante, em análise às médias encontradas para os dois grupos (internos e externos), verifica-se que os valores médios encontrados são ligeiramente superiores no regime externo.

Na subescala Comportamentos de Oposição a média encontrada para o regime interno é de 0.53 enquanto para o regime externo é de 0.58.

Na subescala Desatenção a média encontrada para o regime interno é de 0.51 enquanto para o regime externo é de 0,52.

Na subescala Excesso de Atividade Motora a média encontrada para o regime interno é de 0.39 enquanto para o regime externo é de 0,48.

Na subescala PHDA a média encontrada para o regime interno é de 0.63 enquanto para o regime externo é de 0,67.

Apesar destes dados, verifica-se que nas quatro subdimensões: Oposição, Desatenção, Excesso de Atividade Motora e PHDA em regime escolar de internato, comparativamente aos que se encontram em regime de externato, não existem diferenças.

PARTE IV – DISCUSSÃO

Relativamente às hipóteses formuladas inicialmente, confirmámos cinco delas: H3, H5, H6, H7 e H10. Relativamente às restantes, não se verificaram diferenças significativas, pelo que foram rejeitadas.

H1: Existem diferenças significativas no rendimento académico de alunos do 3.º ciclo em regime escolar de internato comparativamente aos que se encontram em regime de externato.

No rendimento académico dos alunos do 3.º ciclo em regime de internato não foram encontradas diferenças significativas comparativamente aos alunos em regime de externato. Pelos resultados encontrados, verifica-se que a média do rendimento académico relativa aos alunos internos é de 3.78 comparativamente à dos alunos externos que é de 3.72, verificando-se assim uma diferença diminuta.

Para este facto contribui certamente a questão da permanência dos alunos na instituição. Se inicialmente o regime de internato funcionava de segunda a sexta-feira, com obrigação de os alunos lá pernoitarem 6 noites por semana, atualmente a realidade é outra. Os alunos podem chegar na segunda-feira de manhã, podem sair na sexta-feira à tarde e ainda dispõem de um dia, a meio da semana, para irem jantar com familiares ou amigos. O tempo passado na instituição é cada vez mais curto, o que coloca cada vez mais em igualdade de circunstâncias os alunos internos e externos.

Também os hábitos de estudo e a ocupação dos tempos livres é cada vez mais uniforme entre os alunos. Mesmo os alunos que são internos têm o seu tempo muito preenchido com atividades extra curriculares, que não lhes permitem uma dedicação total e exclusiva aos estudos.

Apesar de existirem evidências de que os alunos que participam em atividades extra curriculares estão mais envolvidos nas questões dos estudos (Marsh, 1992, citado por Simão, 2005), de acordo com uma investigação efetuada por Cunha (2013), é possível por outro lado, concluir que o facto de os alunos se encontrarem envolvidos em atividades extracurriculares está diretamente relacionado com uma menor motivação intrínseca do aluno em relação à escola, o que influi nos resultados académicos, principalmente se tivermos em conta o tempo despendido com essas mesmas atividades e o facto de, frequentemente, praticarem várias em simultâneo. Aqui verifica-se também uma situação semelhante alunos entre internos e externos, com a frequência de muitas atividades, seja no interior da instituição seja no exterior, o que os

leva a desviarem o foco dos objetivos escolares relacionados com o rendimento, ainda que possam contar vantagens inegáveis noutros domínios e competências (Melman et al., 2007).

H2: Existem diferenças significativas no comportamento escolar de alunos do 3.º ciclo em regime de internato comparativamente aos que se encontram em regime de externato.

Não existem diferenças significativas entre o comportamento escolar dos alunos em regime de internato em relação aos que se encontram em regime de externato.

As regras são explícitas e do conhecimento de toda a comunidade escolar, pelo que era expectável que não se verificassem diferenças significativas entre os dois regimes em análise.

Não podemos contudo deixar de referir que, apesar de a diferença ser mínima, ainda assim a média dos alunos internos ($M=4.26$) é superior em termos de comportamento escolar à média dos alunos externos ($M=4.20$).

Os problemas relacionados com o comportamento escolar podem ter várias origens, a começar pelo aluno (no que diz respeito à sua própria personalidade e experiências de vida), pela família e pelo ambiente escolar em que o aluno está inserido. Também os professores e as metodologias empregues por estes contribuem ativamente para o ambiente em sala de aula. Todavia, o regulamento relativo a comportamento e sanções é comum a todos os alunos da instituição, independentemente de se tratarem de alunos internos ou externos (Pequeno, Silva & Rodrigues, 2017).

Com a globalização de medidas a todos os alunos por igual torna-se fácil compreender porque as diferenças comportamentais entre estes dois grupos são tão ténues.

H3: Quanto melhor for o Comportamento Escolar, mais elevado é o Rendimento Académico, tanto nos alunos internos como nos externos.

Confirmámos a H3, concluindo que quanto melhor for o comportamento escolar, mais elevado é o rendimento académico dos alunos, ou seja, o aumento do nível do comportamento escolar faz com que o rendimento também se eleve, o que vem ao encontro da literatura que nos diz que o comportamento disruptivo, em contexto escolar, é todo aquele que perturba o ambiente da sala de aula e que prejudica a aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010).

Paiva e Lourenço (2010) acabam por completar esta definição de comportamento disruptivo afirmando que este tipo de comportamento destrói por completo o ambiente da sala

de aula, prejudica gravemente a aprendizagem e até a empatia dos intervenientes no contexto escolar.

Como é sabido, a adolescência diz respeito a um período que comporta importantes transformações a diferentes níveis, podendo estas vir a originar alterações de comportamento impactantes no rendimento académico (Pereira, Cia & Barham, 2008). Tal como já vimos, estes problemas de comportamento dividem-se em dois grupos distintos: os internalizantes e os externalizantes, possuindo especificidades nos sintomas apresentados por cada grupo. Fazem parte do grupo de problemas internalizantes sintomatologia como ansiedade, medo, preocupação excessiva, insegurança, tristeza e até a recusa escolar. Os problemas externalizantes dizem por sua vez respeito a sintomatologia de agressividade, impulsividade e conflitos (Achenbach & Edelbrock, 1979).

Os problemas externalizantes são, geralmente, os que mais se associam ao baixo rendimento escolar, pois o comportamento resultante deste tipo de comportamento interfere de forma muito direta com a dinâmica da sala de aula e com a relação entre pares e com os professores (Bordin et al., 2013).

Quanto aos comportamentos de tipo internalizantes, dado que a sintomatologia apresentada é de grande timidez dos alunos, os quais apresentam sérias dificuldades em falar e tirar dúvidas, acabam por também prejudicar gravemente o seu rendimento. A recusa escolar surge também, não raras vezes, como consequência destes comportamentos (Barreto et al., 2011).

Saleem e Mahmood (2012) apontam o sentimento de rejeição como a variável que melhor explica a diminuição do rendimento escolar. Esta variável é comum na adolescência, com muitos jovens a experimentarem este sentimento ao tentarem integrar-se nos grupos de pares. O sentimento de rejeição provoca nos adolescentes comportamentos internalizantes que acabam por influenciar de forma negativa o seu rendimento académico.

Mas nem sempre reúne consenso qual o tipo de problemas de comportamento que mais influenciam o rendimento académico, existindo autores que defendem uma maior influência dos comportamentos internalizantes e outros que defendem uma maior influência dos comportamentos externalizantes.

Há contudo convergência entre os autores ao considerar que os adolescentes que apresentam bom comportamento revelam consequentemente melhor desempenho académico, assim como os adolescentes com bom rendimento académico manifestam melhor comportamento quando comparados com adolescentes com pior rendimento (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2009).

O que continua a não existir é a concordância de que exista uma relação causa-efeito entre problemas de comportamento e rendimento académico, ou seja qual é a causa e qual é o efeito (Cia & Costa, 2012). Na verdade aquilo que os autores defendem é que existe uma inter-relação entre estas variáveis, em que uma é condição de risco para a outra, e vice-versa.

H4: Existem diferenças significativas no Rendimento Académico de alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino.

Apesar de termos refutado H4, uma vez que não se verificaram diferenças significativas no rendimento académico dos alunos em função do sexo, é importante salientar que se olharmos com alguma atenção para as médias encontradas relativamente ao rendimento do sexo feminino e do sexo masculino, verificamos que a média relativa ao sexo feminino ($M=3.84$) é ligeiramente superior à média relativa ao sexo masculino ($M=3.70$), não sendo contudo uma diferença suficiente para se considerar significativa.

Tal como descrevemos na revisão literária da presente investigação, a questão sexo que aqui nos importa salientar não é independente da questão género. O género e as predisposições sociais e culturais existentes relativamente a cada uma das tipologias acabam por influir diretamente na questão do sexo, pois enquanto os rapazes, na sua maioria, adotam comportamentos vulgarmente atribuídos ao género masculino, as raparigas adotam comportamentos geralmente atribuídos ao género feminino.

Este acaba por ser o ponto de partida para compreendermos que os resultados académicos apresentados por cada um dos sexos não se baseiam apenas e só em questões biológicas.

Também as questões socioeconómicas e educativas influenciam o rendimento académico de rapazes e raparigas, independentemente do sexo.

A educação das raparigas é, não raras vezes, mais exigente do ponto de vista moral, principalmente nas práticas levadas a cabo pelas progenitoras, enquanto os rapazes são submetidos a uma monitorização positiva pela parte dos progenitores que investem mais na sua independência e autonomia. Neste âmbito de investigação, Sampaio e Vieira (2010), num estudo efetuado com 322 adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, concluíram que existe a possibilidade de se poder até falar em preferência pelo filho do mesmo sexo.

Para além desta diferenciação, a mudança de paradigma relativamente às questões educacionais escolares, com a introdução de currículos nacionais únicos para ambos os sexos ajudou a diminuir as diferenças no que respeita aos resultados escolares de rapazes e raparigas.

Contudo, verifica-se que quando há possibilidade de escolha, seja em termos de disciplinas ou de áreas vocacionais e profissionais, os rapazes optam geralmente por matérias identificadas como masculinas e as raparigas optam por matérias identificadas como femininas. Um estudo efetuado na Grécia, em 2005, veio comprovar que os rapazes tendem a interessar-se mais por tecnologia no que respeita ao entretenimento, mas se tivermos em conta a utilização da mesma para comunicar ou para a utilização nas redes sociais, as diferenças são diminutas (Papastergiou e Solomonidou, 2005).

Um estudo efetuado na Alemanha, por Häussler e Hoffman (1997, 1998), veio confirmar que, no que concerne à ciência também se verificam diferenças pois, apesar de ambos os sexos se interessarem pela ciência, focam-se em aspetos distintos da mesma, com os rapazes entre os 11 e os 16 anos a preferirem áreas como a física, áreas técnicas (mecânica ou eletricidade) ou de investigação, e as raparigas a optarem por arte, medicina ou consultoria.

Quanto à avaliação escolar, estudos vários confirmam que os rapazes conseguem obter resultados significativamente superiores aos das raparigas quando se trata de testes de escolha múltipla, independentemente da disciplina em causa. Pelo contrário, se falarmos em avaliação baseada em questões de desenvolvimento, as raparigas situam-se significativamente acima dos rapazes (Gipps e Murphy, 1994).

Apesar das diferenças enunciadas anteriormente, existe também um fator crucial quanto ao rendimento académico individual que passa pela perceção que os alunos têm acerca de si mesmos, ou seja, o autoconceito. Os estudos efetuados acerca deste tema não são consensuais. Contudo, predomina a tese de que os rapazes têm um elevado conceito de si, ao contrário das raparigas, que são mais inseguras.

Assim, se por um lado as raparigas reúnem condições mais favoráveis à aprendizagem pelas suas características inatas e adquiridas relativamente ao sexo e ao papel atribuído ao género, por outro lado, os rapazes, com o seu elevado autoconceito, acreditam em si mesmos e confiam nas suas capacidades, o que ajuda a elevar os seus resultados académicos, traduzindo-se nesta ténue diferença que se verifica no rendimento académico entre sexos, sem que a mesma possa, contudo, ser considerada significativa.

H5: Existem diferenças significativas no Comportamento Escolar de alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino.

No comportamento em sala de aula, verifica-se uma diferença significativa relativamente ao sexo da criança/jovem, com os alunos do sexo feminino a revelarem níveis superiores de comportamento, quando comparados aos alunos do sexo masculino. Alguns estudos disponíveis na literatura demonstram que são os rapazes que apresentam um maior risco de insucesso escolar com base em diversos fatores, nos quais se inclui o comportamento (Livaditis et al., 2003).

A indisciplina escolar tem sido alvo de diversos estudos e investigações de caráter científico ao longo das últimas décadas, que têm vindo a demonstrar que a indisciplina é um conceito complexo que abarca várias causas, podendo ser espoletada por grande multiplicidade de fatores, desde os mais intrínsecos aos mais extrínsecos (Amado & Freire, 2013).

De acordo com esta diversidade causal, apontam-se grupos principais de fatores que influenciam a questão da indisciplina: em primeiro lugar, a referência vai para os fatores individuais, ou seja, o próprio temperamento do jovem, a sua história de vida e o seu percurso; em segundo lugar, apontam-se fatores de ordem familiar, tais como o estilo parental, o acompanhamento parental e o relacionamento e funcionalidade da família; em terceiro lugar, estão os fatores sociais e políticos, que se traduzem nalguns casos em problemas de inclusão, ausência de valores e a cultura em que os jovens estão inseridos; e em quarto e último lugar, encontram-se os fatores de ordem pedagógica e escolar, que incluem os currículos escolares ministrados, a composição das turmas, o clima e cultura da escola e a gestão escolar (Tavares, 2018).

Em todos os fatores anteriormente descritos, são verificadas diferenças no comportamento em função do sexo. De uma análise global à literatura, conclui-se que as raparigas apresentam melhores resultados em comportamento escolar do que os rapazes, sendo ainda possível diferenciar os fatores a que as raparigas atribuem maior importância que são os motivos de ordem familiar, social e respeitantes ao aluno.

No período da adolescência, o sexo feminino é considerado mais autónomo e revelador de comportamentos mais maduros em comparação ao sexo masculino, em que a oscilação de comportamentos é frequente.

Concluindo, os comportamentos escolares são influenciados pelo sexo do aluno. Vários estudos na literatura mostram uma associação entre maus comportamentos e sexo masculino (Madeira, 2008; Renca, 2008; Gonçalves, 2009; Maneta & Costa, 2010; Lopes, 2013; Ferreira & Rosso, 2013; Campos, 2014; Valente, 2014).

A Regressão

A ferramenta estatística da Regressão permite encontrar a relação entre duas ou mais variáveis para que a variável dependente/resposta possa ser explicada pela outra ou outras variáveis independentes/preditores. Por vezes, torna-se necessária a presença de mais do que uma variável preditiva para modelar a variável resposta de interesse.

De forma a analisarmos quais as variáveis que predizem o rendimento académico e quais as que predizem o comportamento em sala de aula, utilizámos um modelo de regressão linear múltipla (MRLM). Este modelo descreve uma relação entre uma variável independente (explicativa ou regressora) e uma variável dependente (resposta). Dependendo do objetivo da investigação e da natureza dos dados obtidos, assim se apresentam os problemas a que pretendemos dar resposta com as correlações e as regressões. O objetivo final consiste em estimar o valor da variável dependente em função da variável independente (Ferreira, 2013).

A diferença entre estes dois tipos de análise, correlação e regressão, diz respeito ao facto de que as correlações não permitem prever o que causa o quê, enquanto nas regressões podemos verificar quais as variáveis que são preditoras de outras. É através da regressão que determinamos a forma como duas ou mais variáveis se relacionam e estimamos a função que determina a relação entre duas variáveis.

H6: Existem variáveis preditoras do Rendimento Académico

As variáveis Comportamento Escolar, Oposição e Desatenção são estatisticamente significativas, ou seja, estas são variáveis que se encontram associadas ao Rendimento Académico. Existe uma associação que explica a influência da variável Comportamento, da variável Oposição e da variável Desatenção no Rendimento Académico, ou seja, alterações nestas variáveis provocam alterações no Rendimento Académico.

Comportamentos disruptivos, tais como os comportamentos de oposição e de desatenção, podem ter consequências graves no rendimento do aluno, uma vez que prejudicam o acompanhamento das matérias e atividades lecionadas, assim como dificultam a tarefa do professor e até dos colegas que mostram interesse pela aprendizagem. Trata-se de um comportamento disfuncional que acaba por perturbar o rendimento académico, o ensino, tratando-se de um desvio às regras escolares. Esta relação entre mau comportamento escolar e o fraco rendimento académico tem sido objeto de variados estudos, encontrando-se associações significativas entre as variáveis que associam um mau comportamento a um rendimento académico inferior (Veiga, 2012).

Não obstante, relativamente às variáveis Excesso de Atividade Motora e PHDA não se verifica uma relação estatisticamente significativa, isto é, alterações nestas variáveis não são significativas nos resultados académicos.

H7: Existem variáveis preditoras do Comportamento em Sala de Aula

As variáveis Rendimento Académico, Oposição e PHDA são estatisticamente significativas, ou seja, estas são variáveis que se encontram associadas ao Comportamento Escolar. Existe uma associação que explica a influência da variável Rendimento, da variável Oposição e da variável PHDA no Comportamento Escolar, ou seja, alterações nestas variáveis provocam alterações no Comportamento.

Um estudo efetuado por Marin, Borba e Bolsoni-Silva (2018), no Brasil, comparou os indicadores de problemas emocionais e comportamentais, numa amostra constituída por 24 adolescentes com histórico de reprovação, comparativamente a outros 24 adolescentes sem o mesmo histórico.

Os resultados apontam no sentido em que o grupo com histórico de reprovação é o que apresenta mais problemas de comportamento, tanto externalizantes como internalizantes. É neste grupo que se registam maiores índices de agressividade, assim como outros comportamentos internalizantes de isolamento e depressão.

Relativamente aos comportamentos de oposição e PHDA, também se verifica uma associação com o Comportamento escolar.

Quando o aluno apresenta um comportamento desobediente e desafiante relativamente a figuras de autoridade, recorre sistematicamente a padrões repetitivos e persistentes como forma de resposta, nos quais se inserem a recusa na aceitação de regras, os atos agressivos e os comportamentos antissociais (Coelho, Melo, Rocha, Santos, Barros & Martins, 2014).

Também o diagnóstico de PHDA surge associado à variável Comportamento, pois apresenta sintomas como a hiperatividade ou a impulsividade. O adolescente apresenta comportamentos desadequados, o que interfere na relação com os outros e promove em si próprio sentimentos de frustração e rejeição e, consequentemente, uma baixa autoestima. Todos estes fatores promovem comportamentos destrutivos, que prejudicam o ambiente escolar e a aprendizagem do jovem adolescente.

O adolescente com PHDA apresenta muitas vezes dificuldade em manter os seus objetos arrumados e o seu material de estudo organizado e limpo, sendo muito frequente a perda de material e a dispersão do mesmo (Pardilhão, Marques, & Marques, 2009).

Não obstante, relativamente às variáveis Desatenção e Excesso de Atividade Motora não se verifica uma relação estatisticamente significativa, isto é, alterações nestas variáveis não são significativas no comportamento escolar.

A Moderação

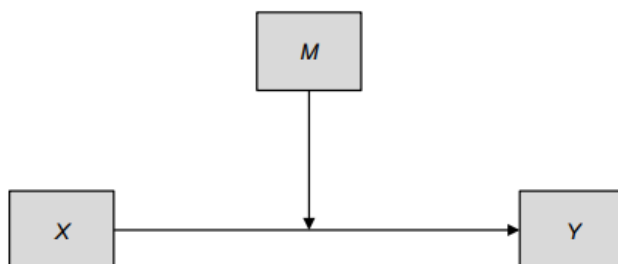
A relação entre duas variáveis está, não raras vezes, dependente de uma variável moderadora, designada por terceira variável, que afeta a relação entre as outras duas e que pode alterar a sua direção de forma mais ou menos intensa (Baron & Kenny, 1986; Donaldson, 2001).

Assim, entende-se como moderação tudo aquilo que é passível de produzir alterações na relação proposta inicialmente entre duas outras variáveis (Edwards & Lambert, 2007).

Esta relação pode ser representada conforme a figura que se segue:

Figura 3

Modelo de Moderação (Hayes, 2013)



Nota. A variável moderadora afeta a relação entre as outras duas variáveis e pode alterar a sua direção de forma mais ou menos intensa.

H8: A variável Sexo funciona como moderadora na relação entre Rendimento e Comportamento

Em análise à Figura 3, a variável X corresponde à variável independente (Comportamento), normalmente manipulada através de um procedimento experimental, e a variável Y corresponde à variável dependente (Rendimento). A expectativa a partir da teoria é

que as alterações em X causem alterações em Y. A este efeito dá-se o nome de efeito principal de X em Y (Baron & Kenny, 1986). Já a variável M (sexo) corresponde a uma variável moderadora, que altera a relação entre X e Y. Esta relação pode ser alterada em intensidade, ou seja, na presença de M, a reação entre X e Y fica mais forte ou mais fraca, ou em direção, em que, na presença de M, a relação entre X e Y se inverte. Destes efeitos podem avaliar-se as “condições de validade” da relação entre X e Y, conforme citado por Hernandez, Basso, e Brandão (2014).

Verificámos que o modelo é significativo porque a variável comportamento tem um impacto significativo sobre a variável Rendimento, tal como aponta a revisão bibliográfica já anteriormente exposta nesta investigação; contudo, ao introduzirmos a variável moderadora, sexo, verificamos que esta não é estatisticamente significativa para incluir no modelo, ou seja, não provoca alterações significativas na relação entre Comportamento e Rendimento.

H9: A variável Regime funciona como moderadora na relação entre Rendimento e Comportamento

Baseados ainda na Figura 3, fomos testar o mesmo modelo alterando apenas a variável Moderadora que passou a ser o *Regime de Estudos* (interno ou externo).

Também aqui, verificámos que o modelo é significativo, porque temos a variável comportamento significativa tal como vimos anteriormente; contudo, ao introduzirmos a variável moderadora, Regime de Estudos, verificamos que esta também não é estatisticamente significativa para incluir no modelo, ou seja, não provoca alterações significativas na relação entre Comportamento e Rendimento.

H10: Existem diferenças significativas nas subdimensões da Escala de Conners relativamente ao Sexo do aluno

As 4 subdimensões da Escala de Conners (Oposição, Desatenção, Excesso Atividade Motora e PHDA) revelaram diferenças significativas ao nível do sexo do aluno (masculino ou feminino).

De acordo com dados encontrados na literatura, é possível observar que o sexo feminino apresenta maiores índices de problemas emocionais, enquanto o sexo masculino apresenta maiores problemas de comportamento, desde a resistência e oposição a figuras de autoridade à

desatenção e ao excesso de atividade motora (Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud & Bierman, 2002).

Mais uma vez, não podemos aqui descurar a intervenção da sociedade e a influência da cultura nos papéis que atribui a homens e mulheres e o seu impacto nos comportamentos manifestos dos sexos. Na educação dos meninos, regra geral, existe uma maior permissividade relativamente a comportamentos ditos inadequados, que pode ser determinante na observação destas diferenças (Saud e Tonelotto, 2005).

É ponto comum e aceite em diversos estudos que a maior incidência de casos de hiperatividade se concentra no sexo masculino (Bibou- Nakou, Kiosseoglou & Stogiannidou, 2002; Lindsay & Dockrell, 2000). A hiperatividade está, por sua vez, associada a comportamentos antissociais tais como a impulsividade, a imaturidade e a agressividade. Estes comportamentos são verdadeiros obstáculos no que se refere à aceitação da criança nos diferentes contextos (Merrel, 2001).

H11: Existem diferenças significativas nas subdimensões da Escala de Connors relativamente ao Regime de estudos do aluno

Tal como descrito anteriormente na discussão da hipótese H2, e em concordância com os dados encontrados, não foram encontradas diferenças significativas.

As causas multifatoriais dos problemas comportamentais não encontram significado no facto de se tratar de alunos em regime interno ou externo, dada a globalização do regulamento do aluno a todos os alunos sem exceção e à uniformização das sanções previstas e direitos e deveres do aluno.

Contudo, se quisermos pormenorizar a questão, é possível concluir através dos valores da média, que os alunos internos apresentam uma média ligeiramente inferior em todas as subdimensões da Escala de Connors, o que revela um ligeiro decréscimo dos problemas comportamentais por alunos que se encontram em regime escolar interno.

PARTE V - CONCLUSÃO

Iniciámos a presente investigação com o intuito de analisar o rendimento académico e o comportamento em sala de aula em alunos do 3.º ciclo e sua relação com o facto de se tratarem de alunos internos ou externos, bem como indicar as diferenças entre sexo relativamente a essas mesmas variáveis.

Este objetivo foi atingido de forma explícita, pois conseguimos analisar todas as relações inicialmente previstas e afirmar a existência de uma relação entre o Comportamento Escolar e o Rendimento Académico, em que quanto melhor for o Comportamento melhor será o Rendimento. Verificámos, também, que não existem diferenças significativas entre os alunos internos e externos no que respeita ao comportamento escolar nem ao rendimento académico. Quanto ao rendimento dos alunos do sexo masculino e feminino também não se verificaram diferenças significativas mas, em relação ao comportamento, elas foram relevantes, com o sexo feminino a adotar comportamentos mais adequados que o sexo masculino.

Como forma de aprofundar o estudo, inserimos as variáveis das subescalas de Connors e avaliámos as diferentes facetas do comportamento dos alunos, de forma a verificar onde se registavam as maiores diferenças.

De acordo com a revisão de literatura, a adolescência é um período que marca a transição entre a infância e a idade adulta e engloba uma série de alterações biopsicossociais, das quais irá posteriormente resultar um adulto baseado no seu conceito de si, na sua identidade. A identidade pessoal é um conceito de causas multifatoriais na qual se verifica uma forte e direta influência do meio.

A escola, como local de estudo, brincadeira, relações sociais e estabelecimento de regras contribui largamente para a afirmação da identidade do futuro adulto. A mudança de paradigma que se verifica relativamente ao ensino em regime interno, aproxima-o cada vez mais do ensino em regime externo, atenuando as diferenças outrora tão pronunciadas.

A preocupação de pais e educadores com o rendimento académico dos alunos esteve, desde sempre, muito associado ao conceito de inteligência, contudo, atualmente, nem só os aspetos cognitivos/intelectuais pesam nesta equação. Cada vez mais, os autores defendem que os fatores afetivos e motivacionais são determinantes no rendimento dos alunos contribuindo, indubitavelmente, para resultados mais positivos ao nível do seu desempenho académico.

Por outro lado, a indisciplina tem vindo a constituir-se como um dos principais obstáculos ao ensino, apresentando-se, não raras vezes, associada a um baixo rendimento académico.

O rendimento académico e o comportamento em sala de aula têm sido alvo de diversos estudos ao longo dos tempos, que procuram também explicar as diferenças entre alunos do sexo masculino e alunos do sexo feminino.

Os resultados da presente investigação confirmaram a Hipótese 3 que refere que quanto melhor for o Comportamento Escolar mais elevado é o Rendimento Académico, seja ao nível dos alunos internos como nos externos; a Hipótese 5 que refere que existem diferenças significativas no Comportamento Escolar de alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino; a Hipótese 6 (confirmada em parte) pois 61% da variabilidade total que ocorre na variável dependente *rendimento* é explicada pelas variáveis incluídas no Modelo, ou seja, relativamente ao Rendimento, verificou-se que a nota de Comportamento Escolar, os comportamentos de Oposição e a Desatenção revelaram-se estatisticamente significativas sendo estas preditoras do Rendimento Académico; a Hipótese 7 (confirmada em parte) pois 49% da variabilidade total que ocorre na variável dependente *comportamento* é explicada pelas variáveis incluídas no Modelo, ou seja, quanto ao Comportamento, verificámos que o Rendimento Académico, os comportamentos de Oposição e a PHDA, são preditores do mesmo; e a Hipótese 10, em que concluímos que existem mais comportamentos de: Oposição, Desatenção, Excesso de Atividade Motora e PHDA em alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino, sendo essas diferenças significativas.

Quanto aos modelos de moderação, não se verifica o efeito de moderação do sexo na relação entre o rendimento e o comportamento nem se verifica o efeito de moderação do regime na relação entre o rendimento e o comportamento.

De forma a aprofundar a investigação analisámos as 4 subdimensões da Escala de Connors quanto ao sexo e ao regime de estudos dos alunos. Concluímos, quanto ao sexo, que existem mais comportamentos de Oposição, Desatenção, Excesso de Atividade Motora e PHDA em alunos do sexo masculino comparativamente aos alunos do sexo feminino. Quanto ao regime de estudos não se verificaram diferenças significativas nas subescalas em análise.

Pensar as variáveis, escolher os instrumentos adequados e, em seguida, reformular toda a investigação e repensá-la de forma a garantir o máximo de objetivos inicialmente propostos foi uma tarefa que terminou de forma muito compensadora, permitindo um estudo mais aprofundado das temáticas tratadas e, esperamos, mais relevante em termos científicos.

Ao nível académico, o balanço é também muito positivo. A verdade é que os contratempos obrigaram a uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação que se revelou numa maior experiência na área. Sabemos que são raras as vezes em que as investigações vão

ao encontro do inicialmente projetado pelo investigador e, na verdade, é muitas vezes do inesperado que acaba por resultar o seu maior valor.

Inicialmente, o projeto de investigação foi apresentado à Comissão de Ética do CIP-UAL sob o título de “Qualidade do Sono/Implicações académicas: um estudo em adolescentes em regime interno/externo”. Devido ao contexto de pandemia mundial COVID-19, que se iniciou em março de 2020 e deu, consequentemente, origem ao estado de emergência e à suspensão de todas as atividades letivas, não conseguimos manter a investigação da forma inicialmente prevista. Foi ponderada a questão de os questionários virem a ser preenchidos “online” mas, pela grande probabilidade de enviesamento de respostas e também pela dificuldade em aceder em tempo útil aos ditos questionários, não foi possível a sua efetivação, acabando por ter que abdicar da variável Qualidade do Sono. Não obstante, este contexto acabou por se revelar favorável ao resultado final da investigação, uma vez que permitiu o aprofundamento do estudo e a análise mais detalhada às variáveis incluídas no mesmo.

Apontamos ainda como limitações ao presente estudo o facto de não existirem muitos estudos disponíveis sobre regime escolar de internato, sendo ainda mais raros os que se referem ao internato militar. Não obstante, este fator vem vincar o caráter inovador da nossa investigação.

Como proposta de investigação futura, seria importante o estudo das mesmas variáveis no regime escolar civil, e sua comparação com o regime militar.

Seria também importante ampliar esta investigação a outros ciclos escolares de forma a analisar os resultados dos alunos mais novos (1º e 2º ciclo) e compará-los posteriormente com o nosso estudo.

Comentado [M1]:

Referências Bibliográficas

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1979). The child behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 223-233. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.2.223>
- Almeida, L.S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5th ed.). Psiquilibrios.
- Alves, M.C. (2017). *Teste t de Student*. Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola, suportes teórico-práticos*. Edições Asa.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A (s) indisciplina (s) na escola – Compreender para prevenir*. Almedina
- Amado, J., & Freire, I. (2013). *Uma visão holística da (s) indisciplina (s) na escola. Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. FEP/UCP.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (5th ed.)*. Climepsi Editores.
- Arroz, C. M. M. L. (2015). *Autodisciplina na Sala de Aula Alunos mais envolvidos e professores mais confiantes?* (Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://hdl.handle.net/10362/15255>
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11 (2), 199-208. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000200009>

- Barkley, R. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment (2nd ed.)*. Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2008). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento (3rd ed.)*. Artmed.
- Barkley, R. A., Edwards, G.H., & Robin, A.L. (1999). *Defiant Teens: um manual clínico para avaliação e intervenção familiar*. Guilford Press.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>
- Barreto, S. O., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. (2011). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: Uma avaliação multimodal. *Psico*, 42 (4), 503-510. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7593/7457>
- Bathony, E., & Tomopoulos, S. (2017). Sleep regulation, physiology and development, sleep duration and patterns, and sleep hygiene in infants, toddlers, and preschool-age children. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 47(2), 29-42. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2016.12.001>
- Benelli, S. J. (2003). O Internato escolar “O Ateneu”: Produção de subjetividade na instituição total. *Psicologia USP*, 14 (3), 133-170. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642003000300011>
- Benelli, S. J. (2014). *A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des) educativas*. Editora UNESP.

- Borba, B. M. R., & Marin, A.H. (2017). Contribuição dos indicadores de problemas emocionais e de comportamento para o rendimento escolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 26 (2), 283-294. <https://dx.doi.org/10.15446/rcp.v26n2.59813>
- Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T. V., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silveiras, E. F. M. (2013). Child behavior checklist (CBCL), youth self-report (YSR) and teacher's report form (TRF): An overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de Saúde Pública*, 29 (1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2013000100004>
- Braga, M., Leite, J. A., Magalhães, S. de A., Menezes, S. W., Migueis, L. M. L., Almeida, D. & Teixeira, F.L.F. (2011). *A importância do sono para o crescimento e aprendizado infantil*. [Comunicação apresentada]. XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação. Paraíba, Brasil. https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/1046_0956_01.pdf
- Calaça, N. C. A. S. (2010). *Sucesso Acadêmico e Características Motivacionais em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira.
- Campos, A. S. (2014). *Representações sobre indisciplina em adolescentes* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada). Repositório Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <http://hdl.handle.net/10400.12/3666>
- Caraciolo, J. I. S. (2010, novembro 16-19). *O Adolescente e a Indisciplina em sala de aula*. [Apresentação]. IV Colóquio de História. Abordagens interdisciplinares sobre história da sexualidade. UNICAP, Brasil. <https://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.10.pdf>
- Carita, A., & Fernandes G. (1997). *Indisciplina na sala de aula - como prevenir? Como remediar?*. Editorial Presença.

- Cia, F., & Costa, C. S. L. (2012). Desempenho acadêmico nas séries do ensino fundamental: Relação com o desenvolvimento social. *Psicologia Argumento*, 30(68), 109-120. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.5889>
- Coelho, J., Melo, C., Rocha, F., Santos, S., Barros, S., & Martins, C. (2014). Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção: Casuística de um centro secundário. *Nascer e Crescer*, 23 (4), 195-200. <https://hdl.handle.net/10400.16/1788>
- Comissão Europeia. (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Editorial do Ministério da Educação.
- Conceição, J.T. (2019). Princípio do internato escolar: Primórdios, práticas e permanências no Brasil. *Interfaces Científicas*, 7 (2). 107-129. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2019v7n2p107%E2%80%93120>
- Cordinhã, A., & Boavida, J. (2008). A criança hiperativa: Diagnóstico, avaliação e intervenção. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 24 (5), 577-89. <https://doi.org/10.32385/rpmgf.v24i5.10548>
- Coutinho, C. (2011). *Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação*. In: *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina.
- Cunha, A. J. (2013). *A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Porto). Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <https://hdl.handle.net/10284/3666>
- Dal'Igna, M. C. (2007). Desempenho escolar de meninos e meninas: Há diferença?. *Educação em Revista*. 46. 241-267. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200010>
- Desprez-Bouanchaud, A., Doolaee, J., & Ruprecht, I., (1987). *Guidelines on gender-neutral language*. Unesco.

- DGES. (s.d.). Educação para a igualdade de género. <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-igualdade-de-genero>
- Dias, M. G. F. (1996). *Tarefas Desenvolvimentais e Bem - Estar Psicológico dos Jovens* – (Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto). Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <https://hdl.handle.net/10400.12/1633>
- Donaldson, S. I. (2001). Mediator and moderator analysis in program development. In Sussman, S. (Ed.). *Handbook of program development for health behavior research and practice*. (pp. 470-500). <https://dx.doi.org/10.4135/9781412991445.n32>
- Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2007). Methods for integrating moderation and mediation: A general analytical framework using moderated path analysis. *Psychological Methods*, 12, 1 – 22. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.1>
- Erikson, E. H., (1972). *Identidade, juventude e crise*. Zahar.
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14 (2), 259-266. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000200006>
- Ferreira, A., & Rosso, A. (2013). Estrutura das representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina. *Psicologia da Educação*, 37(0), 15-29. <https://www.researchgate.net/publication/294576016>
- Ferreira, M. C. C. S. (2013). *Modelos de Regressão: uma aplicação em Medicina Dentária* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta). Repositório Aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2371/1/TESE%20Cristina%20Ferreira.pdf>
- Fonseca, A.C., Ferreira, J.A.A., Simões, A., Rebelo, J.A., & Cardoso, F. (1996). A escala revista de Connors para professores (Connors-28). *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 30(3). 83-107. <https://hdl.handle.net/10316/91352>

- Gipps, C. & Murphy, P., (1994). *A fair test: Assessment, achievement and equity*. Open University Press.
- Goffman, E., (1987). *Manicómios, prisões e conventos* (2nd ed.). Perspectiva.
- Gomes, A.M. (2016). Mindfulness como metodologia de intervenção em crianças de idade escolar com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Implicações em meio escolar. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 339-351). <https://hdl.handle.net/10451/27482>
- Gonçalves, C. M. (2009). *A indisciplina em sala de aula: um estudo numa escola S/3º ciclo*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro.
- Guigue, M., & Boulin, A. (2016). O internato escolar: Limites e paradoxos de uma instituição total. *Educação & Realidade*, 41 (4), 985-1002. <https://doi.org/10.1590/2175-623661105>
- Hargreaves, D., Hester, S., & Mellor, F. (1975). *Deviance in Classrooms* (1st ed.). Routledge.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. The Guilford Press.
- Häussler, P., & Hoffmann, I. (1997). *Aulas de física orientadas para os interesses de rapazes e raparigas*. Ipn.
- Häussler, P., & Hoffmann, I. (1998). A igualdade das raparigas nas aulas de Física. *Journal for Didaktik der Naturwissenschaften ZfDN*. 4(1), 51-67. <https://lise.univie.ac.at/artikel/hoffmann.htm#top>
- Havighurst, R. J., (1957). *Human development and education*. Green and Co.
- Henriques, P. C. (2009). *Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://hdl.handle.net/10773/1033>

- Jardin, M. H. A. G. (2002). *Juventude! Que futuro neste mundo imprevisível e de incertezas? Ansiosa? Depressiva?... Como prevenir.* (Tese de doutoramento, Universidad de Extremadura). Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <https://hdl.handle.net/10400.13/74>
- Jorge, M. S. S., (2008). *A Organização Narrativa em Crianças com DHDA: Estudo exploratório sobre o impacto da medicação psico-estimulante na matriz narrativa.* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho). Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/8134>
- Kalina, E., & Laufer, H. (1974). *Aos pais de adolescentes.* Cobra Morato.
- Kimmel, D. C., & Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo.* Ariel.
- Leal, N. C., Zoccal, S. I. L., Saba, M., & Barros, C. R. S. (2017). A questão de género no contexto escolar. *Leopoldianum.* 43(121). 95-104. <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/758>
- Lemos, G., & Almeida, L.S. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação Universidade do Minho.* 21(1), 83-99. <https://doi.org/10.21814/rpe.13920>
- Lima, A. L. (2018, junho 04). *O problema da falta de atenção na escola.* Jornal da USP. <https://jornal.usp.br/artigos/o-problema-da-falta-de-atencao-na-escola/>
- Lopes, J. (2004). *A Hiperatividade.* Quarteto.
- Lopes, J. B. (2013). *A indisciplina em sala de aula: perspectivas de diferentes atores da comunidade escolar* (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores). Repositório da Universidade dos Açores. <https://hdl.handle.net/10400.3/2075>

- Lourenço, A., Rosa, V., & Paiva, M. (2010). Ambiente psicossociológico da sala de aula e rendimento escolar: Um estudo de caso. *Revista da Faculdade de Ciência Humanas e Sociais*, 7, 276-289. <https://hdl.handle.net/10284/2818>
- Madeira, T. B. (2008). *As representações da indisciplina e atribuições causais por alunos do 2.º ciclo*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada). Repositório do ISPA. <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6818/1/20058.pdf>
- Maia, L. A., Nascimento, C. S., & Aurélio, D. (2020). Avaliação neuropsicológica na perturbação desafiante de oposição: Estudo de revisão sistemática. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*. <https://doi.org/10.7714/CNPS/14.1.215>
- Maneta, Á. M., & Costa, J. A. (2010). Indisciplina numa escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (9), 25-41. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2010.3317>
- Marin, A., Borba, B. M. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2018). Problemas emocionais e de comportamento e reprovação escolar: Estudo de caso-controle com adolescentes. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 20 (3), 283-298. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p299-313>
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90. <https://hdl.handle.net/10400.12/133>
- Maroco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (7th ed.). ReportNumber.
- Martins, M. (2005). Condutas agressivas na adolescência: Fatores de risco e de proteção. *Análise Psicológica*, 23 (2), 129-135. https://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312005000200005&lng=pt&tlng=pt.

- Matricciani, L., Olds, T., & Williams, M. (2011). A review of evidence for the claim that children are sleeping less than in the past. *Sleep*, 34(5), 651-659. <https://doi:10.1093/sleep/34.5.651>
- Melman, S., Little, S. G., & Akin-Little, K. A. (2007). Adolescent overscheduling: The relationship between levels of participation in scheduled activities and self-reported clinical symptomology. *The High School Journal*, 90(3), 18-30. <https://doi: 10.1353/hsj.2007.0011>
- Miller-Johnson, S., Coie, J.D., Maumary-Gremaud, A., & Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 217-230. <https://doi.org/10.1023/a:1015198612049>
- Mindell, J.A., & Lee, C. (2015). Sono, humor e desenvolvimento em bebês. *Infant Behavior & Development*, 41, 102-107. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.08.004>
- Morais, A. X., Benelli, S. J. & Monteiro, R. C. (2013). Identidade psicossocial dos adolescentes no regime de internato na educação agrícola. *Revista de Psicologia da UNESP*, 12 (1), 74-89. <https://hdl.handle.net/11449/126864>
- Moreno, T. (2012). *Estudo da sonolência diurna e hábitos de sono numa população escolar dos 11-15 anos - Validação em português da "Pediatric Daytime Sleepiness Scale"*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa). Repositório da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8980/1/679077_Tese.pdf
- Muller, M. R., & Guimarães, S. S. (2007). Impacto dos transtornos do sono sobre o funcionamento diário e a qualidade de vida. *Estudos de Psicologia*, 24 (4), 519-528. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000400011>
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social* (vol. I). Universidade Aberta.
- Nussey, C., Pistrang, N., & Murphy, T. (2013). How does psychoeducation help? A review of the effects of providing information about tourette syndrome and attention-

deficit/hyperactivity disorder. *Child Care Health*, 39 (5), 617-627.
<https://doi.org/10.1111/cch.12039>

Oliveira, A. (2003). *A melodia e o sentido da vida na idade das emoções, representações sociais da morte, do suicídio e da música na adolescência*. Instituto Superior de Ciências do trabalho e da Empresa.

Oliveira, M. I. (2005). *Indisciplina escolar: Determinantes, consequências e ações*. Líber Livro.

Oliveira, L., Medeiros, M., & Serrano, A. (2017). PHDA: Afinal, qual a sua origem? Uma revisão dos fatores etiológicos. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 51 (1), 43-61.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-1_3

Organização Mundial da Saúde. (2012). *CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (10 ed.). Editora da Universidade de São Paulo.

Paiva, M., & Lourenço, A., (2010). Comportamentos disruptivos e sucesso académico: A importância de variáveis psicológicas e de ambiente. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2 (2), 18-31.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3334/333427069003>

Paiva, M., & Lourenço, A., (2011). Rendimento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula Escola Secundária. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (4), 393-402. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400002>

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12st ed.). McGraw-Hill.

Papastergiou, M. & Solomonidou, C., (2005). Gender issues in Internet use and favourite Internet activities among Greek high school pupils inside and outside schools. *Computers and Education*, 44(4), 377-393.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.04.002>

- Pardilhão, C., Marques, M. & Marques, C. (2009). Perturbações do comportamento e perturbação de hiperatividade com défice de atenção: Diagnóstico e intervenção nos cuidados de saúde primários. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 25 (5), 592-599, <https://dx.doi.org/10.32385/rpmgf.v25i5.10677>
- Pequeno, M. A., Silva, G.A., & Rodrigues, L.A. (2017). *Indisciplina escolar: Fatores que influenciam como caminhos para modificação da prática*. [Conferência]. Congresso Nacional de Práticas Educativas. Brasil.
- Pereira, C., Cia, F., & Barham, E. (2008). Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade: Inter-relações e diferenças entre sexos. *Interação em Psicologia*, 12 (2), 203-213. <https://doi.org/10.5380/psi.v12i2.7870>
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS* (6th ed.). Edições Sílabo.
- Pinto, S.C.V., (2014). *Indisciplina na sala de aula: A perspectiva de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://hdl.handle.net/10400.21/3943>
- Piscinato, M. T., & Silva, M. C. C. (2018). Constituição, desenvolvimento da atenção e seu deficit. *Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar*, 1 (5), 181-194. <https://doi.org/10.22287/rpgm.v1i5.808>
- Polanczyk, G. L. M., Horta, B., Biederman, J., & Rohde, L. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942-948. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.164.6.942>
- Rafih-Ferreira, R., Silves, E. F. M., Pires, M. L. N., Junior, F. B. A., & Moura, C. B. (2016). Sono e comportamento em crianças atendidas em um serviço de psicologia. *Revista*

Psicologia: Teoria e Prática, 18 (2), 159-172. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n2p159-172>

Ramalho, J. M. F., García-Señorán, M. M. & González, S. G., (2009). Mecanismos de atenção seletiva na perturbação de hiperatividade com deficit de atenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (3), 370-376. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000300007>

Rebello-Pinto, T., Pinto, J.C., Rebello-Pinto, H., & Paiva, T. (2016). O sono em adolescentes portugueses: Proposta de um modelo tridimensional. *Análise Psicológica*, 34 (4), 339-352. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.1221>

Renca, A. A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://hdl.handle.net/10773/1045>

Rohde, L. A., Barbosa, G., Tramontina, S., & Polanczyk, G. (2000). Transtorno de deficit de atenção/hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (2), 7-11. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600003>

Sacilotto, A. L., & Abaid, J. L. W. (2021). Autoconceito em adolescentes e suas relações com desempenho escolar e práticas parentais. *Barbarói Revista do Departamento de Ciências Humanas*, 58, 30-46, <https://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i58.4320>

Saleem, S. & Mahmood, Z. (2012). Relationship between emotional and behavioral problems and school performance of adolescents. *FWU journal of Social Sciences*, 6 (2), 187-193. <https://sbbwu.edu.pk/journal/WINTER-2012-vol-6-No-2/5.pdf>

Sampaio, I. T. A., & Vieira, M. L. (2010). A influência do gênero e ordem de nascimento sobre as práticas educativas parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 198-207. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200002>

Santos, A.F. (2013). *O Sono e o Rendimento Académico em Adolescentes Portugueses*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada) Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <https://hdl.handle.net/10400.12/2526>

- Santrock, J. W. (2004). *Psicología del Desarrollo en la Adolescencia*. McGraw-Hill.
- Saud, L. F., & Tonelotto, J. M. F. (2005). Comportamento social na escola: Diferenças entre gêneros e séries. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 47-57. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000100005>
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M. & Silveiras, E. F.M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (2), 227-234. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>
- Silva, I. P. D. (2017). *A escola e a criança considerada agitada/desatenta*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/324995>
- Silva, M.E.V. (2016). *Disrupção Escolar e Rendimento Acadêmico em alunos do 3º ciclo e a sua interação com o Autoconceito: um olhar sobre a eficácia negocial de conflitos na adolescência*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Porto). Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <https://hdl.handle.net/10284/5363>
- Simão, R. I. P. (2005). *A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, autoconceito e autoestima dos alunos* (Monografia). <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>
- Simão, S. A. S., (2013). Os conhecimentos, percepções e estratégias dos docentes do 1º e 3º ciclo do ensino básico face à PHDA. (Dissertação de mestrado, Universidade Católica). Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/13572>
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente - Uma abordagem desenvolvimentalista*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Stein, M. A., Mendelsohn, J., Obermeyer, W.H., Amromin, J., & Benca, R. (2001). Sleep and behavior problems in school-aged children. *Pediatrics*, 107 (4), E60. <https://doi.org/10.1542/peds.107.4.e60>
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Tavares, C. H. R. M., (2018). *As representações de indisciplina em adolescentes do 3.º ciclo*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada). Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <https://hdl.handle.net/10400.12/6818>
- Valente, H. M. M. F. C. (2014). *A (in) disciplina na escola: a voz dos alunos*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta). Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10400.2/3220>
- Vasconcellos, C. (2000). (In) *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. (13th ed.). Libertad.

Anexos

Anexo I – Parecer da Comissão de Ética



COMISSÃO DE ÉTICA

Parecer (3/2020)

A Comissão de Ética do CIP – Universidade Autónoma de Lisboa, tendo analisado o projeto de investigação apresentado pela aluna Maria Paraíba Pires intitulado “*Qualidade do sono/Implicações académicas: Um estudo com adolescentes em regime interno/externo*” emite um parecer favorável, embora solicite que seja retirada a informação referente à identificação do participante nos instrumentos aplicados.

Lisboa, 27 de janeiro de 2020,

O presidente da Comissão de Ética,

Professor Doutor João Hipólito

Anexo II – Questionário Socioeconómico

Dissertação de Mestrado

**“Qualidade do Sono/Implicações Académicas:
Um estudo em adolescentes em regime interno/externo”**

Nome do Aluno: _____							
Nº Aluno: _____							
Ano: _____	Turma: _____	Idade: _____					
Sexo:	F	M	Código: (a preencher pelo investigador)				
	☐	☐	<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>				

Anexo III – Consentimento Informado

Código:

--	--	--	--

Acordo de Consentimento Informado

“Qualidade do Sono/Implicações Académicas:

Um estudo em adolescentes em regime interno/externo”

Convidamos o seu filho ou o jovem do qual é detentor da responsabilidade parental a participar num estudo em que se irá investigar a **Qualidade do Sono em alunos do 3º ciclo e a sua relação com o Rendimento Académico e o Comportamento em Sala de Aula, em regime de internato versus externato.**

Esta investigação decorre no Colégio Militar em articulação com a Universidade Autónoma de Lisboa (Departamento de Psicologia e Centro de Investigação em Psicologia - CIP).

Objetivos Gerais do estudo - O objetivo geral deste estudo é analisar a relação entre a qualidade do sono, o desempenho académico e os comportamentos em sala de aula em jovens a frequentar o 3º ciclo de ensino em regime de internato e externato.

O que fará no estudo – A criança/jovem será convidada a participar num estudo de cariz transversal em que serão aplicados: um questionário sociodemográfico e um questionário sobre a qualidade de sono.

Recolha de dados – Será realizado um momento de aplicação, que acontecerá em Fevereiro/Março de 2020 em horário a combinar com o professor, sem que isso interfira nas suas atividades escolares.

Será também pedido aos diretores de turma o preenchimento da Escala de Conners para professores e será solicitado o acesso às notas do jovem para aferir o seu rendimento académico e de comportamento.

Durante o programa não serão recolhidas imagens e todos os dados serão trabalhados de forma privada pelo investigador, não permitindo em qualquer momento que estes sejam identificados. Garantimos assim, absoluta confidencialidade dos dados de cada um dos participantes.

Registo dos dados: pedimos autorização para recolher e arquivar os dados supramencionados, garantindo absoluta confidencialidade dos dados dos seus participantes.

Arquivo e divulgação dos dados: Todos os dados recolhidos serão usados exclusivamente para efeitos de investigação científica e respeitarão as regras de proteção de dados da ética científica e da lei geral europeia. Espera-se como resultados deste estudo a publicação de artigos científicos.

Confidencialidade Integridade e Disponibilidade: os dados pessoais do jovem não serão divulgados e serão mantidos confidenciais, asseguradas as medidas de segurança técnicas e organizacionais mais adequadas. Os dados recolhidos serão mantidos codificados e arquivados numa base de dados protegida por palavra-passe. Apenas dois elementos da coordenação, direção científica do projeto e responsável pelo tratamento de dados terão acesso aos seus dados pessoais. Todos os intervenientes que recolhem os dados estão sob compromisso de confidencialidade e de sigilo. Todos os dados pessoais serão eliminados, mantendo-se os dados recolhidos codificados.

Participação voluntária: A participação do jovem é voluntária. Tem o direito de desistir do estudo a qualquer momento sem qualquer penalização, bastando para isso informar os coordenadores do projeto.

No final do estudo, os participantes poderão pedir e ter acesso a informação mais específica sobre os objetivos, hipóteses, procedimentos, resultados e conclusões do estudo. **Se tiver dúvidas sobre o estudo, pode contactar os responsáveis pela coordenação do projeto e da investigação: Coordenador do Projeto:** Ana Maria Gomes ana.m28.gomes@gmail.com ou amgomes@autonoma.pt **Coordenador da Investigação:** Ana Maria Gomes ana.m28.gomes@gmail.com ou amgomes@autonoma.pt **Investigadora:** Maria Paraiba mjparaiba@hotmail.com

Responsável pelo Tratamento de Dados: CEU Cooperativa de Ensino Universitário, Rua de Sta. Marta, 56, 1169-023, NIF: 501641238, e-mail: investigacao.privacidade@autonoma.pt

Direitos dos Titulares dos Dados face ao Tratamento ou Transferência dos Dados: Os seus dados não serão objeto de tratamento para decisões individuais automatizadas, nem para definição de perfis. Não serão transferidos para países terceiros. O titular dos dados tem o direito de retirar o seu consentimento a qualquer

Anexo IV – Escala de Connors- versão reduzida para Professores

“Qualidade do Sono/Implicações Académicas:

Um estudo em adolescentes em regime interno/externo”

Escala de Connors para Professores

(Keith Connors, PhD. – 1997)

Tradução e Adaptação para investigação de Ana Nascimento Rodrigues

Código

--	--	--	--

(a preencher pelo investigador)

Abaixo estão discriminados os problemas mais comuns que afectam as crianças no seu percurso de desenvolvimento. Muitas destas características são normais e passageiras desde que não se manifestem com elevados valores ao nível da intensidade, frequência e duração. Por favor, responda avaliando o comportamento da criança durante o último mês. Por cada item, pergunte-se: “Com que frequência isto aconteceu no último mês?” e marque a melhor resposta para cada um. Nenhuma, nunca, raramente ou com pouca frequência, pode marcar 0. Verdadeiramente, ou se ocorre muitas vezes e frequentemente marque 3. Pode marcar 1 ou 2 para classificações entre um e outro. Por favor, responda a todos os itens.

NUNCA 0	UM POUCO 1	FREQUENTEMENTE 2	MUITO FREQUENTE 3
------------	---------------	---------------------	----------------------

1. Desatento, distráctil (facilmente distráctil)	0	1	2	3
2. Comportamento de desafio face ao adulto	0	1	2	3
3. Inquieto, “tem bichos carpinteiros” (mexe o corpo sem sair do lugar)	0	1	2	3
4. Esquece-se de coisas que já aprendeu	0	1	2	3
5. Perturba as outras crianças	0	1	2	3
6. Desafia o adulto e não colabora com os pedidos que lhe são feitos	0	1	2	3
7. Mexe-se muito como se estivesse sempre “ligado a um motor”	0	1	2	3
8. Soletra de forma pobre	0	1	2	3
9. Não consegue manter-se sossegado	0	1	2	3

10. Vingativo(a) e maldoso(a)	0	1	2	3
11. Levanta-se do lugar na sala de aula ou noutras situações em que deveria ficar sentado(a)	0	1	2	3
12. Mexe os pés e as mãos e está irrequieto(a) no lugar	0	1	2	3
13. Capacidades de leitura abaixo do esperado	0	1	2	3
14. Tem um tempo curto de atenção	0	1	2	3
15. Argumenta com os adultos	0	1	2	3
16. Dá apenas atenção a coisas em que está realmente interessado(a)	0	1	2	3
17. Tem dificuldade em esperar a sua vez	0	1	2	3
18. Não se interessa pelo trabalho escolar	0	1	2	3
19. Distraído(a) ou apresentando curto tempo de atenção	0	1	2	3
20. Tem um temperamento explosivo e imprevisível	0	1	2	3
21. Corre em volta do espaço ou trepa de forma excessiva em situações em que esses comportamentos não são adequados	0	1	2	3
22. Pobre em aritmética	0	1	2	3
23. Interrompe e intrmete-se (por exemplo nos jogos ou conversas de outros)	0	1	2	3
24. Tem dificuldade em empenhar-se em jogos ou actividades de lazer, de forma sossegada	0	1	2	3
25. Não termina as coisas que começa	0	1	2	3
26. Não termina as tarefas inerentes a instruções que lhe foram dadas, bem como não termina o trabalho escolar (não devido a comportamentos de oposição nem por falta de compreensão do que lhe foi pedido)	0	1	2	3
27. Excitável e impulsivo	0	1	2	3
28. Inquieto(a), sempre a levantar-se e a movimentar-se pelo espaço	0	1	2	3

Muito obrigado pela sua colaboração.