



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Capacidades e dificuldades (SDQ) dos/as alunos/as de cursos profissionais em função de variáveis sociodemográficas

Susana da Conceição Cheles Pequito

Orientador(es) | Heldemerina Samutelela Pires

Évora 2021





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Capacidades e dificuldades (SDQ) dos/as alunos/as de cursos profissionais em função de variáveis sociodemográficas

Susana da Conceição Cheles Pequito

Orientador(es) | Heldemerina Samutelela Pires

Évora 2021



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Nuno Rebelo dos Santos (Universidade de Évora)

Vogais | Constança Biscaia (Universidade de Évora) (Arguente)
Heldemerina Samutelela Pires (Universidade de Évora) (Orientador)

*A felicidade não se resume na ausência de problemas,
mas sim na sua capacidade de lidar com eles.*

(Albert Einstein)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Helderina Samutelela Pires, pela orientação, apoio incondicional, disponibilidade afetiva, conselhos e sugestões, fundamentais neste meu processo de aprendizagem e concretização desta dissertação.

Agradeço à colega Cátia Pereira o auxílio com a recolha dos dados para esta investigação, sem os quais não teria sido possível realizar este estudo.

Agradeço ainda à minha família, especialmente às minhas filhas Catarina e Carolina e aos meus pais pelo apoio, carinho e confiança que sempre me ofereceram nesta caminhada.

Finalmente agradeço às amigas que estiveram presentes nos momentos menos bons e que me inspiraram com alegria e entusiasmo.

Capacidades e dificuldades (SDQ) dos/as alunos/as de cursos profissionais em função de variáveis sociodemográficas

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar capacidades e dificuldades (SDQ) dos/as alunos/as de cursos profissionais em função de variáveis sociodemográficas (idade, género, reprovações e escolaridade da/o mãe/pai). Participaram 139 alunos/as, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos a frequentar 10º, 11º e 12ºano. Os resultados evidenciam um ligeiro défice nas capacidades e as maiores dificuldades apresentam-se ao nível dos problemas comportamento e no relacionamento com colegas, no entanto, a hiperatividade apresenta valores que devem ser alvo de atenção. A variável reprovações revela-se significativa para a diminuição das capacidades e para o aumento das dificuldades identificadas. Uma menor escolaridade da mãe está associada a um menor comportamento pró-social e a um aumento da hiperatividade.

Palavras-chave: Cursos profissionais; relacionamentos; comportamentos pró-sociais, dificuldades.

Skills and difficulties (SDQ) of students in professional courses as a function of sociodemographic variables

ABSTRACT

This study aims to investigate the abilities and difficulties (SDQ) of students in professional courses as a function of sociodemographic variables (age, gender, failure and education of the mother/father). A number of 139 students participated, aged between 15 and 18 years old attending 10th, 11th and 12th grade. The results show a slight deficit in skills and the greatest difficulties are at the level of behavior problems and in relationships with colleagues, however, hyperactivity presents values that should be addressed. The variable failure proves to be significant for the decrease of abilities and for the increase of the identified difficulties. Lower maternal education is associated with lower prosocial behavior and increased hyperactivity.

Keywords: Professional courses; relationships; prosocial behaviors, difficulties

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
I) ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
Cursos profissionais.....	11
Adolescência e dificuldades (SDQ).....	13
Capacidades: Comportamentos Pró-sociais.....	20
Fatores associados a comportamentos pró-sociais e dificuldades.....	24
Dificuldades e Capacidades dos/as Alunos/as de Cursos Profissionais.....	25
II) MÉTODO.....	27
III) RESULTADOS.....	31
IV) DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	38
V) CONCLUSÃO.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
ANEXOS.....	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Variáveis Sócio demográficas: Frequências absolutas e frequências relativas.....	26
Tabela 2 Capacidades e Dificuldades (<i>SDQ</i>) dos/as alunos/as.....	30
Tabela 3 Capacidades e Dificuldades (<i>SDQ</i>) em função da idade.....	31
Tabela 4 Comparação Múltipla de médias das ordens p/ probl comportamento...32	
Tabela 5 Capacidades e Dificuldades (<i>SDQ</i>) em função das reprovações.....	33
Tabela 6 Capacidades e dificuldades (<i>SDQ</i>) em função da Escolaridade da Mãe...34	
Tabela 7 Comparação Múltipla de médias das ordens para hiperatividade (impulsividade), comportamento pró-social e total de dificuldades em função da escolaridade da mãe.....	35
Tabela 8 Capacidades e dificuldades (<i>SDQ</i>) em função da Escolaridade do pai....35	
Tabela 9 Comparação múltipla de médias dos pares para hiperatividade (impulsividade) e total de dificuldades em função da escolaridade do pai.....	36
Tabela 10 Variáveis Sócio demográficas (relação reprovações com idade, escolaridade da mãe, escolaridade do pai e vive com).....	55
Tabela 11 Dificuldades (<i>SDQ</i>) em função de vive com (com pai ou mãe, pai e mãe e progenitor e cônjuge).....	56
Tabela 12 Comparação Múltipla de médias das ordens para problemas de comportamento, hiperatividade (impulsividade), problemas de relacionamento com os colegas e total de dificuldades em função da variável vive com.....	57

INTRODUÇÃO

Desde o início do ensino profissional, nos últimos 30 anos, surgiram várias mudanças ao nível de competências, que tendem a ser mais transversais, multidimensionais e mais exigentes, englobando saberes, atitudes e valores e requerem capacidades de responder a novos problemas e novos desafios em cada momento (Azevedo, 2018).

A ética e o papel social de cada pessoa são hoje, mais do que nunca determinantes e não chega aprender apenas técnicas, mas é necessário criar condições para assegurar a preparação dos alunos para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea e apoiar o desenvolvimento pessoal de cada cidadão estudante ou trabalhador, revelando-se como modelo de comportamento (Orvalho, Alves & Azevedo, 2019).

Segundo o Centro Europeu para o desenvolvimento da formação profissional (CEDEFOP) (2017), atualmente, o desafio não reside apenas na mudança, mas sim na velocidade a que esta mudança ocorre. Ao desafio da velocidade da mudança podemos ainda acrescentar o desafio da adolescência, considerada pela World Health Organization (WHO, 2020), como uma das fases de transição mais importantes da vida humana.

Vários autores consideram a adolescência como um período suscetível ao desenvolvimento de problemas emocionais e de comportamento (Teodoro et al., 2014; Just & Enumo, 2015; Wang et al., 2014). Estes problemas têm impacto no desenvolvimento dos adolescentes, podendo trazer prejuízos psíquicos e sociais para a sua vida (Borba & Marin, 2017).

Pela sua relevância, os problemas comportamentais dos adolescentes e dos pré-adolescentes são periodicamente alvo de avaliações, justificando-se essa preocupação pelas taxas de prevalência que continuam a indiciar o desenvolvimento de problemas quer de externalização quer de internalização ao longo das gerações (Machado, Miguel & Silva, 2019).

Entre as várias tarefas desenvolvimentais, nesta fase da adolescência é sobejamente conhecido o processo de autonomização do/a jovem, a sua crescente independência relativamente à família, desempenhando o grupo de pares um papel importante na determinação do comportamento do/a jovem (Glaser, Shelton & van den Bree, 2010; Tomé, 2011). O mundo dos pares é um contexto social desafiador, especialmente na adolescência (Brown, 2004). Em nenhum outro estágio da vida, a socialização de pares é tão carregada de tensão e ambiguidade (Allen, Porter, McFarland, Marsh & McElhaney, 2006).

A fase da pré-adolescência e adolescência é caracterizada por comportamentos de risco e atos impulsivos, apresentando também um menor controlo inibitório (Coutinho, Santos, Folmer, & Puntel, 2013; Crone, 2009; Shirtcliff, Dahl & Pollak, 2009), fator essencial na regulação do comportamento.

Por seu lado, os comportamentos pró-sociais entendidos como a escolha de um indivíduo em renunciar a seus interesses materiais imediatos para beneficiar outro(s) ou um grupo ao qual pertence (Godman, Nagatsu & Salmela, 2014), abrangendo uma ampla variedade de ações, diferentes em cada estágio de desenvolvimento, são cruciais para o florescimento e sobrevivência humana (Walker & Carlo, 2017). Na adolescência aprende-se e aperfeiçoam-se muitos comportamentos, entre eles os pró-sociais, que se constituem como fatores de proteção/prevenção de problemas comportamentais e de conduta (Freitas & Stephan, 2017), sendo por isso essenciais para o desenvolvimento de relacionamentos harmoniosos (Walker e Carlo, 2017) e um suporte vital para a prevenção de perturbações mentais como ansiedade e depressão (Martínez, Inglés, Piqueras & Oblitas, 2010).

Habitualmente, é durante a adolescência que os/as jovens se veem confrontados com o facto de terem de fazer opções e tomar decisões com consequências importantes para os seus projetos de vida (Aquino, Miranda, Luz, & Moleiro, 2015).

Ao longo dos anos, o ensino profissional tem sido visto como um ensino de segunda opção, frequentado maioritariamente, por alunos com um percurso escolar marcado pelo insucesso (Pacheco, 2014; Santos, 2016), com uma idade etária superior (Lemos, 2015). Uma modalidade de formação ainda socialmente estigmatizada, apesar do seu crescimento em termos escolares (Santos & Moreira, 2016)

Segundo Orvalho et al. (2019), persiste ainda um certo estigma de classe social que só será progressivamente atenuado ou mesmo abolido se os diplomados pelo ensino profissional forem reconhecidos (e devidamente valorizados) pela organização de trabalho e a partir daqui, também valorizados pela cultura e pela prática escolar, pelos professores e pelas famílias.

No combate ao estigma associado ao ensino profissional, o Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa, no 7º Congresso da Associação Nacional de Escolas Profissionais (ANESPO), numa entrevista ao Diário de Notícias, alerta que o ensino profissional não pode ser visto como um ensino de segunda oportunidade, um ensino para os mais carenciados, um caminho a percorrer pelos alunos do insucesso escolar e que é preciso eliminar o que resta de preconceito em relação a este ensino (Agência Lusa, Diário de Notícias (07 de julho de 2017).

No entanto, dados fornecidos pela Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) (2020), referentes ao perfil dos alunos à saída do secundário no ano letivo de 2017/2018, onde é possível constatar que os alunos dos cursos profissionais, são maioritariamente mais velhos e provêm de núcleos familiares menos escolarizados, quando comparados com alunos de cursos científicos e humanísticos. verificando-se uma frequência constante dos alunos do género masculino desde o ano letivo de 2009/2010 até 2018/2019.

Devido às mudanças verificadas ao nível das competências exigidas no ensino profissional, aos níveis de turbulência vividos na fase da adolescência e aos dados fornecido pela DGEEC (2020), que confirmam associações positivas entre algumas variáveis sociodemográficas e alunos/as de cursos profissionais, revelou-se pertinente investigar capacidades e dificuldades dos/as alunos/as de cursos profissionais em função das variáveis sociodemográficas idade, género, reprovações e escolaridade dos pais, no sentido de poder intervir a nível escolar, ajudando estes jovens nesta “fase relevante para a construção da sua identidade pessoal e social” (Li, Dou, Wang & Nie, 2019).

As dificuldades e as capacidades dos alunos foram avaliadas pela versão de autoavaliação do *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) (Goodman, Meltzer, & Bailey, 1998; versão portuguesa de Fleitlich, Loureiro, Fonseca, & Gaspar, 2005) e todos os inquiridos responderam a um questionário sociodemográfico com o objetivo de obter informações relevantes para esta investigação.

Na primeira parte da dissertação apresenta-se o enquadramento teórico que engloba a revisão de literatura sobre as temáticas que sustentam o estudo. A segunda parte refere-se ao estudo empírico realizado, onde são apresentados os objetivos, o procedimento metodológico, os resultados encontrados e respetiva discussão.

I) ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Cursos profissionais

As escolas profissionais (EP) nasceram em 1989, como resposta a uma convocação social muito explícita para procurar responder a muitas inquietações sociais e às angústias de muitas pessoas concretas, famílias, adolescentes e jovens, instituições sociais e empresas (Azevedo, 2014; Azevedo, 2018). Estas escolas são entidades com competência para ministrar os cursos profissionais. Foram criadas pelo Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, e resultaram da iniciativa da sociedade civil, designadamente

autoridades autárquicas, empresas ou associações empresariais e sindicatos, entre outras organizações (Pinto, Delgado & Martins, 2015), o que permitia a sua intervenção direta no processo educativo, tendo em conta os interesses de desenvolvimento local e regional (Azevedo, 2010).

Os cursos profissionais tiveram o seu início exclusivamente em escolas profissionais, passando em 2004 a integrar a oferta formativa das escolas secundárias do ensino oficial. São cursos do ensino secundário com um referencial de formação de três anos letivos (10º, 11º e 12º ano) (Pinto, Diogo, Silva & Delgado, 2020). O plano de formação destes cursos é organizado por módulos, incluindo três componentes de formação: Sociocultural, Científica e Técnica, estando integrada na componente técnica, uma Formação em Contexto de Trabalho. A sua conclusão implica ainda a apresentação de um projeto final, a Prova de Aptidão Profissional (Barbosa et al, 2019).

Estes cursos são direcionados para uma integração imediata no mercado de trabalho após a conclusão do mesmo, sendo que, o mercado de trabalho não é o único trajeto possível para os jovens que concluem esta oferta de educação e formação (DGEEC, 2020). A sua conclusão permite também o prosseguimento de estudos/formação num curso de especialização tecnológica ou o acesso ao ensino superior, mediante o cumprimento de alguns requisitos previstos no regulamento de acesso ao ensino superior (Pinto, et al. 2020).

Esta tipologia de ensino é de facto, cada vez mais valorizada pelo mundo empresarial, já que a inserção de profissionais competentes no mercado de trabalho se apresenta como um fator de promoção do desenvolvimento económico do país (Barbosa et al., 2019).

De acordo com o CEDEFOP (2017), o mercado de trabalho nunca esteve estático, sempre evoluiu ao sabor das tendências económicas e tecnológicas e a política europeia de ensino e formação profissional tem vindo a adaptar-se, de modo a proporcionar às pessoas e às empresas as novas competências de que necessitam.

Desde o início do ensino profissional, nos últimos 30 anos, surgiram várias mudanças ao nível das competências, que hoje tendem a ser mais transversais. Estas, abarcam vários domínios disciplinares por um lado, e por outro são mais multidimensionais, pois englobam ao mesmo tempo saberes, atitudes e valores, e são mais exigentes ao requererem uma capacidade de responder a problemas novos e a novos desafios, em cada momento (Azevedo, 2018). O seu crescimento em algumas dimensões arrasta o desenvolvimento de outras; ao contrário, suprimir ou desvalorizar algumas pode

suprimir outras; os jovens devem poder aceder a "capacidades" que lhes abram verdadeiramente a porta para aceder a oportunidades que eles não anteveem (Azevedo, 2018).

Importa aqui referir que de acordo com os autores Martins et al (2017), um dos princípios, que orienta, justifica e dá sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é constituído por uma base humanista, onde a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.

A ética e o papel social de cada pessoa são hoje, mais do que nunca determinantes e não chega aprender apenas técnicas, mas é necessário criar condições para assegurar a preparação dos alunos para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea e apoiar o desenvolvimento pessoal de cada cidadão estudante ou trabalhador, revelando-se como modelo de comportamento (Orvalho, Alves & Azevedo, 2019).

Segundo a CEDEFOP (2017), atualmente, o desafio não reside apenas na mudança, mas sim na velocidade a que esta mudança ocorre.

Ao desafio da velocidade da mudança podemos ainda acrescentar o desafio da adolescência, considerada pela WHO (2020), como uma das fases de transição mais importantes da vida humana.

Adolescência e dificuldades (SDQ)

No decorrer da história, as principais teorias do desenvolvimento sempre caracterizaram a adolescência como uma fase distinta no desenvolvimento e como um período caracterizado por crescentes e inevitáveis níveis de turbulência (Santos, Silva, Alves & Rodrigues, 2016).

A adolescência, período de crescimento e desenvolvimento humano que ocorre após a infância e antes da idade adulta, entre os 10 e os 19 anos de idade (WHO). Representa uma etapa do desenvolvimento com características muito peculiares, em que as mudanças biopsicossociais são mais frequentes e bruscas (Aquino, Miranda, Luz & Moleiro, 2015), geradoras de ambivalências e contradições no processo de busca do equilíbrio consigo mesmo e com a sociedade a que o adolescente deseja aderir (González, Saura, Rodríguez & Guadalupe, 2010). Este período de desenvolvimento, caracteriza-se pelo estabelecimento de novos hábitos de conduta e modelos de socialização, bem como pela oportunidade de aquisição de novas habilidades e recursos para lidar com as

transições que lhe são próprias (Fernandes & Monteiro, 2017). Devido à sua complexidade, costuma ser marcada por insegurança e medo (Tessaro & Schmidt, 2017).

Na verdade, é na adolescência que o indivíduo começa a olhar para a sua vida com algumas perspectivas diferentes daquelas que até então conheceu durante a sua infância, passando a desenvolver novos focos compostos por objetivos e desejos mais complexos, tudo isso mergulhado num ambiente de muitas dúvidas (Bolsoni-Silva, Loureiro & Marturano, 2016). Assim, embora a adolescência seja sinónimo de crescimento excepcional e grande potencial, é também uma fase de risco considerável (WHO).

Vários autores consideram a adolescência como um período suscetível ao desenvolvimento de problemas emocionais e de comportamento (Teodoro, Hees, Saraiva & Cardoso, 2014; Just & Enumo, 2015; Wang et al., 2014). Estes problemas têm impacto no desenvolvimento dos adolescentes, podendo trazer prejuízos psíquicos e sociais para a sua vida (Borba & Marin, 2017).

No geral, uma grande proporção de jovens declara-se saudável, feliz e satisfeito com as suas circunstâncias (Tomé et al., 2018). Estes farão uma “passagem de sucesso para a vida adulta”, construindo um self seguro, desenvolvendo a capacidade para desfrutar dos amigos próximos, e manifestando capacidade mental para lidar com os desafios da vida (Chinawa, et al., 2014).

No entanto e de acordo com Sprinthall & Collins (2003) citado por Santos (2017), se algumas crianças e adolescentes conseguem lidar com os vários desafios e exigências relacionados com as tarefas desenvolvimentais, muitas delas não o conseguem e esgotam todos os seus recursos adaptativos a nível físico, emocional, cognitivo e social, podendo originar problemas emocionais e comportamentais, com impacto na sua saúde mental.

Atualmente, há diferentes formas de definir e compreender problemas de comportamento e emocionais, não havendo um consenso na literatura (Leusin, Petrucci & Borsa, 2018; Teodoro et al., 2014).

Achenbach (1991), divide os problemas emocionais e de comportamento (PEC) em internalizantes e externalizantes, caracterizando-os por padrões sintomáticos.

Pela sua relevância, os problemas comportamentais nos adolescentes e pré-adolescentes são periodicamente alvo de avaliações, justificando-se essa preocupação pelas taxas de prevalência que continuam a indiciar o desenvolvimento de problemas quer de externalização quer de internalização ao longo das gerações (Machado et al., 2019).

Problemas internalizantes e externalizantes também podem ser associados ao desenvolvimento de perturbações psiquiátricas (American Psychiatric Association (APA)

(2013) e de acordo com Merikangas, et al. (2010), apresentam elevada prevalência na infância e adolescência.

Segundo Achenbach e Edelbrock, (1979), os problemas internalizantes, envolvem a depressão, ansiedade, retraimento social, queixas somáticas, medo, preocupação em excesso, tristeza, timidez, insegurança, recusa escolar e são direcionados ao próprio. Especificamente, os problemas de internalização representam uma ampla classe de problemas concomitantes que envolvem principalmente a angústia interna (Ara, 2016).

Alguns estudos (Marim, Borba & Bolsoni-Silva, 2018; Osman, Khalaf, Omar & Ismail, 2019), apontam que os problemas internalizantes estão associados ao desempenho acadêmico e social dos adolescentes, que segundo Borba e Marim (2017) contribuem para um pior rendimento escolar.

No entanto e segundo Gauy (2016), os problemas internalizantes por não perturbarem o ambiente escolar são pouco reconhecidos. A sua elevada frequência pode comprometer relações de amizade e importantes comportamentos orientados para a aprendizagem (Barreto, Freitas & Del Prette, 2011).

De acordo com González, Cayuela e López (2019) é necessário dar especial atenção à dimensão emocional nos adolescentes. Segundo Santos et al. (2019), a literatura tem demonstrado que durante a adolescência a presença de sintomas de ansiedade e depressão parece aumentar.

Os problemas externalizantes, segundo Achenbach e Edelbrock (1979) estão relacionados com a oposição, agressão, impulsividade, comportamento desafiador, manifestações antissociais e referem-se a comportamentos direcionados aos outros. Estes problemas envolvem principalmente conflito com os outros e com os costumes sociais (Ara, 2016).

Machado et al. (2019), numa revisão de literatura, referem que os problemas de comportamento entre os adolescentes contemporâneos são, independentemente dos países nos quais nasceram, ou nos quais vivem, de certa forma semelhantes. Uns serão mais patológicos, outros menos, mas todos eles traduzem riscos de desenvolvimento que deveriam ser acompanhados (Machado et al., 2019).

De acordo com Chinawa et al. (2014), os comportamentos problemáticos nesta fase, podem ter graves consequências para estes jovens, para a sua família e amigos, para as suas escolas e para a sociedade.

Tal como nos problemas internalizantes a literatura associa problemas externalizantes com o desempenho acadêmico (Marim et al., 2018; Osman et al., 2019) e social dos adolescentes (Osman et al., 2019), que contribuem para um pior rendimento escolar (Borba & Marim, 2017).

Uma grande variedade de comportamentos problemáticos, tem vindo a ser relacionada com o insucesso acadêmico (Barriga et al, 2002). O absentismo escolar é considerado uma forma de problema comportamental observado entre adolescentes (Chinawa, 2014). Também uma pesquisa realizada por Borba e Marin (2018), revelou que os indicadores externalizantes e os problemas de atenção se relacionam significativamente ao nível escolar.

Um estudo realizado por McLeod, Uemura e Rohrman (2012), indica que os problemas de comportamento aumentam as consequências negativas das formas mais tradicionais de sofrimento. Estes comportamentos que antecipam um diagnóstico de perturbação de comportamento são geradores de *stress* e dificuldades nos contextos de convivência de crianças e adolescentes (Wendt & Koller 2019).

De acordo com Gauy (2016), os comportamentos externalizantes estão bastante associados à baixa tolerância, frustração e à rejeição dos pares escolares, comprometendo como referem Barreto et al. (2011), a qualidade das relações com os seus professores e pares, bem como a adaptação à escola.

A capacidade de envolvimento em interações sociais competentes com colegas é um dos principais marcos de desenvolvimento da infância e adolescência e a falha em atingir esse marco coloca os indivíduos em risco de um desenvolvimento desajustado (Monahan & Booth-LaForce, 2016). Entre as várias tarefas desenvolvimentais, nesta fase da adolescência é sobejamente conhecido o processo de autonomização do jovem, a sua crescente independência relativamente à família, desempenhando o grupo de pares um papel importante na determinação do comportamento do jovem (Glaser et al., 2010; Tomé, 2011). O grupo de pares ganha cada vez mais importância à medida que a criança avança para a adolescência, tornando-se um elemento essencial para o seu adequado desenvolvimento emocional e social (Redondo, Ingles & García-Fernández, 2014).

De acordo com Wang et al. (2017), vários teóricos há muito defendem a importância das relações entre pares no desenvolvimento dos adolescentes.

Apesar dos relacionamentos com outras áreas de funcionamento do adolescente, a influência dos pares tem maior probabilidade de afetar as habilidades do funcionamento acadêmico na adolescência (Leka, 2015).

O termo relações entre pares refere-se ao amplo conjunto de relações diretas e indiretas, experiências que indivíduos de todas as idades têm com os seus companheiros de idade, não familiares (Rubin, Bukowski & Bowker, 2015). Os pares são indivíduos que compartilham alguma igualdade relativamente à idade, status de poder dentro da sociedade em geral e contextos sociais que ocupam diariamente (e.g., escolas, bairros, parques, redes sociais) (Véronneau, Trempe & Paiva, 2014).

O mundo dos pares é um contexto social desafiador, especialmente na adolescência (Brown, 2004). Em nenhum outro estágio da vida, a socialização de pares é tão carregada de tensão e ambiguidade (Allen et al., 2006).

O sucesso com o qual os indivíduos estabelecem e mantêm relações positivas com os pares é considerado um aspeto importante do ajuste socio emocional saudável ao longo da vida (Dykas, Ziv & Cassidy, 2008). Wilkinson (2010), refere a importância da relação com os pares e o seu papel decisivo na aquisição de competências ao longo da fase da adolescência.

Garaigodobil (2014), após análise de referencial teórico, conclui que a interação social com os pares desempenha um papel muito importante na aprendizagem do comportamento social.

As relações entre pares incluem uma ampla gama de fenómenos, incluindo formas de comportamento, afeto, cognição, motivação e relacionamentos (Rubin et al., 2015).

Relacionamentos referem-se aos significados, expectativas e emoções que derivam de uma sucessão de interações entre duas pessoas que se conhecem (Rubin, Bukowski, Parker & Bowker, 2008). E podem ser definidos com referência às emoções predominantes que os participantes normalmente experimentam neles (e.g. afeto, apego ou inimizade) (Rubin et al., 2008).

Relacionamentos com colegas podem ser estendidos para incluir duas dimensões, relações sociais e relações de amizade, que têm uma certa influência na comunicação interpessoal e na conexão emocional entre pares (Tu & Chu, 2020).

Quando as crianças se tornam adolescentes, os colegas assumem uma importância maior nas suas vidas e as experiências com os colegas podem ajudá-los a prosperar ou, ao contrário, prejudicar o seu ajustamento psicossocial (Véronneau et al., 2014). As relações interpessoais têm grande importância, especialmente para o bem-estar psicológico dos adolescentes (Tomé, Matos, Camacho, Simões & Diniz, 2012a; Tomé, Camacho, Matos & Simões, 2015). Podendo ser influenciadas pelas experiências positivas e negativas dos jovens com os seus pares (Véronneau et al., 2014).

Considerando estes aspetos, no contexto escolar, a relação aluno-aluno é um elemento importante de relacionamentos com pares (Wang et al., 2017). Ter amigos é muito importante durante a adolescência e a falta de relações sociais fora do ambiente familiar pode influenciar o comportamento e a saúde dos jovens (Tomé et al., 2012a). Os amigos fornecem um contexto no qual os jovens aprendem habilidades sociais essenciais e servem como fonte de apoio social (Vaquera & Kao, 2008).

Neste contexto de amizade, em processos de grandes grupos ou dinâmicas de pequenos grupos, fatores de proteção e de risco podem surgir (Véronneau et al., 2014). A influência negativa do grupo de pares está mais conectada ao envolvimento em comportamentos de risco, enquanto a influência positiva está mais conectada a comportamentos de proteção (Tomé, Matos, Simões, Camacho & Diniz, 2012b).

O grupo pode influenciar de forma positiva ou negativa o comportamento dos adolescentes, no entanto não podemos esquecer do papel essencial que estabelece na sua vida (Camacho, Tomé, Matos, Gamito & Diniz, 2010). A influência, seja ela positiva ou negativa, está associada ao tipo de comportamento adotado por amigos (Tomé et al., 2012b).

Amizades ricas e solidárias são postuladas como um fator importante que diminui as consequências negativas das dificuldades dos pares a nível de grupo (Monahanand & Booth-LaForce, 2016).

Vaquera e Kao (2008), relatam fortes evidências de que adolescentes com amizades recíprocas desfrutam de níveis mais altos de resultados educacionais do que aqueles cujas amizades não são correspondidas, sugerindo que jovens que estão isolados dos colegas podem sofrer consequências terríveis não apenas pela falta de apoio dos colegas, mas também por vínculos fracos com a escola.

As amizades podem, portanto, servir a papéis de risco ou de proteção, variando de acordo com os níveis de conexão com a escola (Moore et al., 2018). Na literatura verificam-se associações significativas e negativas entre conflito de pares e comprometimento escolar (Moses & Villodas, 2017).

Camacho, Tomé, Matos, Gamito e Diniz (2010), concluem que os pares se tornam essenciais na relação em contexto escolar, já que os que não têm amigos são os que menos gostam da escola, os que gostam da escola têm média superior de amigos sem envolvimento em comportamentos de risco e amigos envolvidos em atividades ambientais.

Resultados obtidos por Tomé et al. (2015) encontraram uma associação negativa entre uma boa relação com os amigos e o aumento de sintomas psicológicos.

Resultados de Carvalho e Novo (2013), evidenciam que dificuldades interpessoais quando atingem determinada frequência, não devem ser encaradas como processo normal do desenvolvimento da adolescência e sim como comportamentos com potencial significado clínico.

A competência social é uma característica das diferenças individuais amplamente adaptável que abrange muitas habilidades interpessoais (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010).

O contexto escolar poderá ser o local mais adequado para promover essas relações, pois é o local aonde os jovens passam a maior parte do tempo e onde estabelecem a maior parte das suas relações fora do ambiente familiar (Camacho et al., 2010).

Outro fator importante e que pode representar dificuldades para os adolescentes ao nível dos comportamentos, tem a ver com a impulsividade.

A impulsividade é mencionada nos critérios de diagnóstico do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) (2013), como um dos critérios que integra várias perturbações psiquiátricas, nomeadamente o défice de atenção e hiperatividade (Moeller et al., 2001; Volkow & Fowler, 2000, cit. por Perna, 2010). Contudo, embora alguns comportamentos relacionados com o controlo de impulsos possam integrar os critérios do DSM-5 para diagnóstico de perturbações, muitos dos comportamentos impulsivos correspondem a situações de impulsividade situacional (Perna, 2010) e é nesta perspetiva que iremos abordar a impulsividade, no sentido de contextualizar as dificuldades dos/as alunos/as medidas pela escala denominada de hiperatividade.

Na verdade, a adolescência também é o período mais propício aos comportamentos impulsivos, na medida em que existe uma maior propensão à experimentação de novas situações, permitindo desta forma uma maior exposição a situações de risco. A fase da pré-adolescência e adolescência é caracterizada por comportamentos de risco e atos impulsivos, apresentando também um menor controlo inibitório (Coutinho, Santos, Folmer, & Puntel, 2013), fator essencial na regulação do comportamento. Segundo Yücel et al. (2012), o controlo inibitório representa a habilidade da flexibilidade, para adaptar o comportamento quando deparado com um conflito cognitivo, interferência ou competição e de acordo com Barros e Hazin (2013); Yücel et

al. (2012), envolve recursos para adiar a gratificação, inibir o comportamento impulsivo e organizar a ação. Um controle inibitório deficitário pode ser associado a características impulsivas, quando o indivíduo não consegue controlar os seus impulsos e age sem refletir (Malloy-Diniz, Leandro, Fuentes, Mattos, & Abreu, 2009). A impulsividade nesta perspectiva é considerada como uma tomada de decisão sem a devida consideração relativamente às suas implicações e consequências, estando relacionada com o controle do sujeito sobre o seu pensamento e o seu comportamento.

Para Araújo, Malloy-Diniz e Rocha (2009), o comportamento impulsivo relaciona-se diretamente com o traço de extroversão definido por Eysenk, sendo a extroversão entendida como uma das dimensões da personalidade diretamente relacionada com características como, a atividade, a sociabilidade, o entusiasmo, o otimismo e a diversão e com uma maior abertura à experiência e à procura de novas sensações por parte dos sujeitos, características estas mais associadas ao comportamento impulsivo.

A impulsividade é um traço geneticamente influenciado, com uma base neuroquímica (Steinberg, 2008, 2010) e é considerada como um forte determinante de hábitos, interesses, atitudes e comportamentos. Squillace, Janeiro e Schmidt (2011), consideram a impulsividade como uma das dimensões mais básicas e relevantes da personalidade para explicar e prever o comportamento, que em sentido estrito pode ser definida como o agir de forma rápida e irrefletida, atenta aos ganhos presentes, sem atentar às consequências a médio e longo prazo. Também Moeller, Barratt, Dougherty, Schmitz e Swann (2001) definem impulsividade como uma predisposição para reações rápidas e não planeadas a estímulos internos ou externos, sem levar em conta as consequências negativas dessas reações.

Embora comumente associada a comportamentos de risco, a impulsividade pode ser vista também como uma estratégia evolutivamente estável. Os atos impulsivos podem mesmo ser considerados desejáveis, podendo funcionar como forma de adaptação a diversas situações (Patton & Stanford, 2011).

Capacidades: Comportamentos Pró-sociais

É amplamente aceite que um aspeto distinto da sociabilidade humana é o envolvimento generalizado no “comportamento pró-social”, que pode ser caracterizado de grosso modo como a escolha de um indivíduo em renunciar aos seus interesses

materiais imediatos para beneficiar outro(s) ou um grupo ao qual pertence (Godman et al., 2014).

O comportamento pró-social é sem dúvida um modo de vida e de ajuda ao próximo. A solidariedade, o voluntariado e a empatia, são aspetos que favorecem a prevalência de comportamentos pró-sociais e que desenvolvem competências nos adolescentes (Pacheco, Rueda & Vega, 2013).

Eisenberg et al. (1987) citado em Eisenberg, Eggum & Di Giunta (2010), definiu “comportamento pró-social como ações voluntárias destinadas a beneficiar outras pessoas” e de acordo com Walker e Carlo (2014), representa uma ampla variedade de ações diferentes em cada estágio de desenvolvimento, cruciais para o florescimento e sobrevivência humana.

Atos como ajudar, compartilhar, doar, cooperar e ser voluntário são formas de comportamento pró-social e podem ser considerados atos sociais positivos realizados para produzir e manter o bem-estar e a integridade de outras pessoas (Brief & Motowidlo, 1996).

Eisenberg et al. (2010), sustenta que o comportamento pró-social pode ser motivado por uma série de fatores, incluindo preocupações egoístas, preocupações práticas, preocupações orientadas para outros ou valores morais. Infelizmente, quando o comportamento pró-social é observado, muitas vezes não sabemos o motivo do ator para o seu comportamento, o que torna difícil determinar se é um produto de práticas de socialização ou existem outros fatores que influenciam o desenvolvimento desses comportamentos pró-sociais (Pacheco et al., 2013).

O que distingue a pró-socialidade de outros comportamentos positivos é a intenção de ajudar o outro para beneficiá-lo, o que tem o altruísmo como centro do conceito. O limite é colocado na manifestação de um comportamento de ajuda, independentemente do tipo de intenção ou motivação (Cuadra-Martínez, & Salgado-Roa, 2020).

Também desde há muito que entre psicólogos se debate sobre se existem diferenças individuais estáveis, relativamente ao grau em que as pessoas se comportam de maneira prestativa, generosa e atenciosa e consideram os direitos e bem-estar dos outros, o que tem sido rotulado como uma personalidade altruísta ou pró-social (Eisenberg, Hofer, Sulik & Liew, 2014).

É importante esclarecer a diferença entre comportamento pró-social em geral e altruísmo, porque embora esses conceitos estejam relacionados, são diferentes (Richaud, Mesurado & Cortada, 2012).

Holmgren, Eisenberg e Fabes (1998), definem altruísmo como “atos pró-sociais motivados principalmente por motivos internos, como preocupação com os outros ou valores internalizados em vez da expectativa de recompensas sociais ou concretas, ou com o evitar punições externas ou administradas internamente”.

Por sua vez, o comportamento pró-social é sempre positivo, com ou sem motivação altruísta, e abrange uma ampla gama de ações para com outras pessoas (Richaud et al., 2012). Assim, o comportamento altruísta é sempre pró-social, mas o comportamento pró-social nem sempre é altruísta (Richaud et al., 2012; Pacheco et al., 2013).

O comportamento pró-social surge cedo e desempenha um papel importante na vida social (Dunfield, 2014), podendo ser reativo ou pró-ativo, sendo que, no primeiro caso, ocorre quando há uma situação real que o justifica, enquanto que o pró-ativo está relacionado a estilos de vida saudáveis e mais fortemente com emoções positivas (Gallegos, 2015).

Na adolescência aprende-se e aperfeiçoam-se muitos comportamentos, entre eles os pró-sociais; que se constituem como fatores de proteção/prevenção de problemas comportamentais e de conduta (Freitas & Stephan, 2017). Tais comportamentos também podem ser considerados um fator de proteção contra agressões e uma disposição que favorece as habilidades sociais (Richaud et al., 2012).

Resultados obtidos por Escrivá, García e Navarro (2002), evidenciam que a inibição de agressividade poderia ser potencializada com o desenvolvimento da pró-socialidade, que inclui a preocupação empática como determinante principal. Adolescentes mais empáticos e, portanto, com uma emocionalidade mais controlada são mais pró-sociais (Escrivá et al., 2002). Adolescentes que apresentam este tipo de comportamentos tendem a ser mais aceites e populares entre os colegas e professores, o que melhora a sua adaptação não só na área social, mas também nas áreas pessoal e escolar (Pacheco & Melo, 2012).

Walker e Carlo (2014), afirmam que para o desenvolvimento e manutenção de relacionamentos harmoniosos os comportamentos pró-sociais são essenciais, enquanto Martinez et al (2010), defende mesmo, que o comportamento pró-social aprendido com

os pares é um suporte vital para a prevenção de perturbações mentais como ansiedade e depressão.

Na literatura os comportamentos pró-sociais têm sido associados positivamente com motivação académica Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández e Ruiz-Esteban (2011); Inglés, Martínez-González e García-Fernández (2013), sucesso académico Inglês et al., (2009), objetivos de aprendizagem e realização Inglés et al., (2011) e autoavaliação do desempenho académico (Mestre, 2014).

Por outro lado, o comportamento pró-social tem sido associado negativamente com ansiedade ou preocupação do aluno com a escola e as atividades escolares (Inglés et al., 2013). Ainda assim, a prevalência de comportamento pró-social em adolescentes encontra resultados diferentes na literatura. O índice obtido em estudos como o de Inglés et al. (2009) e Pacheco e Saura (2010) foi de 17,35%, enquanto que no estudo de Pacheco e Melo (2012) o índice foi de 34,9%.

De acordo com várias pesquisas efetuadas sobre as variáveis e contextos relacionados com o desenvolvimento pró-social na infância e adolescência, Mestre (2014), refere a importância da família e da escola como importantes espaços de socialização, aprendizagem e internalização de modelos, valores, normas e princípios.

Tal como a família, a escola é outro ambiente privilegiado para aprender a pró-socialidade (Gallegos, 2015). As escolas carregam em si o valioso potencial para despertar e desenvolver valores e ações sociais nos adolescentes, nomeadamente os comportamentos pró-sociais (Pajares, Aznar-Farias, Tucci & Oliveira-Monteiro, 2015).

O desenvolvimento pessoal de valores sociais e a aprendizagem de comportamentos pró-sociais são alcançados devido às condições específicas de interação que a escola oferece, nomeadamente a interações com os pares e com os adultos (Garaigodobil, 2014). A interação entre pares é vista como uma oportunidade para desenvolver a compreensão do ponto de vista do outro, discutindo diferentes perspetivas sobre um assunto e para participar na tomada de decisão do grupo (Garigodobil, 2014). A otimização do relacionamento interpessoal no contexto escolar exige uma conscientização precoce da cooperação por meio da ajuda mútua, principalmente através da promoção de comportamentos pró-sociais, que protegem a cooperação e o bem-estar pessoal e coletivo (Li et al., 2019).

Dado que o período da adolescência é uma fase relevante para a construção da identidade pessoal e o desenvolvimento social, o investimento da escola em comportamentos pró-sociais adquire uma relevância significativa no desenvolvimento e

no bem-estar pessoal dos adolescentes (Li et al., 2019). Segundo Cuadra-Martínez et al. (2020), a escola constitui um espaço privilegiado de promoção da pró-socialidade, possibilitando a implementação de estratégias de ensino que integrem a ajuda ao outro, como aprendizagem no serviço solidário. Tomé et al. (2018), destacam ainda o facto de os programas escolares poderem atingir um grande número de crianças e adolescentes de diferentes origens familiares.

Fatores associados a comportamentos pró-sociais e dificuldades

Uma revisão realizada por Garaigodobil (2014), “permite afirmar que o repertório de fatores que parecem influenciar o comportamento pró-social é amplo e complexo, incluindo fatores biológicos, culturais, familiares, escolares, pessoais entre outros” (p. 148).

De acordo com Mestre (2014), variáveis pessoais, como género e idade, a par de outras relacionadas aos processos emocionais e cognitivos, estão relacionadas com a pró-socialidade. A literatura evidencia diferenças de comportamento pró-social, quanto ao género (Gallegos, 2015). Alguns resultados são unânimes ao considerar que as raparigas têm níveis mais elevados de comportamento pró-social do que os rapazes (Inglês et al., 2009; Inglés et al., 2013; Pacheco & Melo, 2012).

No que diz respeito às dificuldades e nomeadamente aos problemas de comportamento, vários fatores de risco foram estudados em vários países e incluem fatores perinatais, sociais, familiares e ambientais (Yang, 2019).

São diversos os fatores que podem influenciar a saúde mental e o bem-estar dos adolescentes: a relação com os pares, o relacionamento com a família, o consumo de substâncias, as perturbações mentais, a falta de competências pessoais e sociais, entre outros (Santos et al., 2019).

Resultados obtidos por Souza e Crepaldi (2019), sugerem que o funcionamento da família está associado com a saúde mental da criança, verificando-se uma correlação positiva entre o funcionamento familiar emaranhado e os sintomas de problemas de conduta e problemas de relacionamento com pares. Não existe consenso sobre o papel da família no bem-estar psicológico dos adolescentes (Leme, Del Prette & Coimbra, 2015). Por exemplo, um estudo de Leme et al. (2015), indica que a configuração familiar não está associada ao bem-estar psicológico dos adolescentes.

Também ao nível da família, num estudo realizado por Saur, Correia, Bettiol, Barbieri e Loureiro (2014), a baixa escolaridade materna foi apontada como um fator

relevante, associado a problemas de comportamento e a sintomas emocionais, sendo que, os rapazes apresentam mais dificuldades comportamentais do que as raparigas.

Com base nos resultados apresentados no estudo de Marim et al. (2018), constatou-se que, no grupo de alunos com reprovação escolar, os problemas emocionais e de comportamento eram identificados com maior frequência.

A literatura identifica ainda diferenças significativas no que diz respeito ao género, pontuando as raparigas mais alto nos problemas internalizantes e os rapazes mais alto nos externalizantes (Parco & J6, 2015; Ara, 2016).

Tu e Chu (2020), consideram que os impactos nas relações entre pares podem surgir de fatores pessoais, familiares e escolares, como também de habilidades sociais, suporte emocional, t6picos de interesse e traços de personalidade. Vaquera e Kao (2008) argumentam que os jovens com mães com menor nível de escolaridade desfrutam de taxas mais altas de reciprocidade de amizade.

Dificuldades e Capacidades dos/as Alunos/as de Cursos Profissionais

Conforme já foi referido anteriormente, habitualmente, é durante a adolescência que os/as jovens se veem confrontados com o facto de terem de fazer opções e tomar decisões com consequências importantes para os seus projetos de vida (Aquino et al., 2015). O/a adolescente vivencia um momento crucial no que diz respeito à sua preparação profissional para a futura carreira, com implicações para o seu bem-estar e o seu ajustamento, no momento presente e também posteriormente (Tessaro & Schmidt, 2017). É o momento em que se define um modo de ser que marcará a vida da pessoa na idade adulta (González et al., 2019).

É sabido que na adolescência as inseguranças devidas às mudanças fisiológicas, incoerência emocional e sentimental e falta de confiança nos seus próprios juízos e decisões, realçam a necessidade de segurança, de autonomia, não só económica e social, mas também de independência emocional, intelectual, volitiva e liberdade de agir/pensar; (Martins, 2015).

A valorização do trabalho prático e do potencial desenvolvimento das competências profissionais, aliando uma formação qualificada ao trabalho desenvolvido no estágio, destacam-se como as principais razões que conduzem os alunos a optarem pelo ensino profissional, como sustenta Marteleira (2010). Pacheco (2014), salienta, também, que os alunos reconhecem a importância na obtenção de uma maior certificação

e qualificação face às crescentes alterações do mercado de trabalho, valorizando, assim, a qualificação obtida.

De acordo com Pinto et al. (2020), num estudo realizado com alunos do ensino profissional, as suas motivações basearam-se fundamentalmente no facto de considerarem que esta opção, não só lhes permitirá concluir mais facilmente o 12º ano com competências profissionais adequadas, e por via disso terem acesso ao mercado de trabalho (desejado pela maioria), mas também pela natureza das matérias técnicas e práticas do seu currículo. Trata-se, portanto, de uma motivação intimamente relacionada com a orientação deste ensino para o mercado de trabalho, isto é, natureza técnica e prática do seu currículo e pelo sucesso educativo.

De acordo com um estudo da (DGEEC) (2020), é possível verificar que desde o ano letivo de 2009/2010 até 2018/2019, o número de alunos em cursos profissionais tem vindo sempre a crescer,

Contudo, apesar do crescimento desta formação e do seu reconhecimento em termos escolares, esta modalidade de formação é ainda socialmente estigmatizada e associada a percursos de insucesso escolar (Santos & Moreira, 2016). Ao longo dos anos, o ensino profissional tem sido visto como um ensino de segunda opção, frequentado maioritariamente, por alunos com um percurso escolar marcado pelo insucesso (Pacheco, 2014; Santos, 2016), com uma idade etária superior (Lemos, 2016).

Segundo Alves (2019), persiste ainda um certo estigma de classe social que só será progressivamente atenuado ou mesmo abolido se os diplomados pelo ensino profissional forem reconhecidos (e devidamente valorizados) pela organização de trabalho e a partir daqui, também valorizados pela cultura e pela prática escolar, pelos professores e pelas famílias.

Como referido anteriormente, no combate ao estigma associado ao ensino profissional, este não pode ser visto como um ensino de segunda oportunidade, um ensino para os mais carenciados, um caminho a percorrer pelos alunos do insucesso escolar e que é preciso eliminar o que resta de preconceito em relação a este ensino (Agência Lusa, Diário de Notícias (07 de julho de 2017).

No entanto, dados fornecidos pela DGEEC (2020), referentes ao perfil dos alunos à saída do secundário no ano letivo de 2017/2018, onde é possível constatar que os alunos dos cursos profissionais, são maioritariamente mais velhos e provêm de núcleos familiares menos escolarizados, quando comparados com alunos de cursos científicos e

humanísticos. verificando-se uma frequência constante dos alunos do género masculino desde o ano letivo de 2009/2010 até 2018/2019.

Estes dados sugerem uma associação positiva entre as variáveis socio demográficas: reprovações e núcleos familiares menos escolarizados com alunos/as de cursos profissionais.

Para além desta evidência, e como já tinha sido referido, de acordo com Azevedo (2018), desde o início do ensino profissional, nos últimos 30 anos, surgiram várias mudanças ao nível das competências, que hoje tendem a ser mais transversais. Estas, abarcam vários domínios disciplinares por um lado, e por outro são mais multidimensionais, pois englobam ao mesmo tempo saberes, atitudes e valores, e são mais exigentes ao requererem uma capacidade de responder a problemas novos e a novos desafios, em cada momento (Azevedo, 2018).

Devido às mudanças verificadas ao nível das competências exigidas no ensino profissional, aos níveis de turbulência vividos na fase da adolescência e aos dados fornecido pela DGEEC (2020), revelou-se pertinente investigar capacidades e dificuldades dos/as alunos/as de cursos profissionais em função das variáveis sociodemográficas idade, género, reprovações, escolaridade da mãe e do pai.

II) MÉTODO

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo geral investigar capacidades e dificuldades (SDQ) dos/as alunos/as de cursos profissionais em função de variáveis sociodemográficas. Atendendo ao objetivo geral, foram formulados os seguintes objetivos específicos que servirão de orientação à presente investigação: (1) avaliar capacidades (comportamento pró-social) dos/as alunos/as; (2) identificar dificuldades (sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade (impulsividade) problemas no relacionamento com colegas) dos/as alunos/as; (3) investigar capacidades (comportamento pró-social) dos/as alunos/as em função das variáveis sociodemográficas (idade, género, reprovações e escolaridade dos pais); (4) investigar dificuldades (sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade (impulsividade) problemas no relacionamento com colegas) dos/as alunos/as em função das variáveis sociodemográficas (idade, género, reprovações, escolaridade da mãe e do pai).

Participantes

A amostra foi constituída por 139 alunos/as a frequentar cursos profissionais, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos ($M = 16.63$, $SD = .902$), dos quais 59,7% são do género masculino ($n=83$), 26,6% ($n=37$) já sofreram pelo menos uma reprovação, 50,3% são alunos/as cuja mãe possui escolaridade inferior ou igual ao 3ºCEB ($n=70$), enquanto que, 49,6% são alunos/as cuja mãe possui secundário, licenciatura ou mestrado ($n=69$), 60,4% dos/as jovens têm pai com escolaridade inferior ou igual ao 3ºCEB ($n=84$) e 39,6% possuem pai com escolaridade igual ou superior ao ensino secundário ($n=55$) (tabela 1).

Tabela 1.

Variáveis Sócio demográficas: Frequências absolutas e frequências relativas

<i>Variáveis</i>	<i>N (=139)</i>	<i>%</i>
<i>Idade</i>		
15	11	7.9%
16	58	41.7%
17	41	29.5%
18	29	20.9%
<i>Género</i>		
<i>Masculino</i>	83	59.7%
<i>Feminino</i>	56	40.3%
<i>Reprovações</i>		
<i>Sim</i>	37	26.6%
<i>Não</i>	102	73.4%
<i>Escolaridade da mãe</i>		
<i>1º ciclo ensino básico</i>	12	8.6%
<i>2º ciclo ensino básico</i>	10	7.2%
<i>3º ciclo ensino básico</i>	48	34.5%
<i>Ensino secundário</i>	53	38.1%
<i>Licenciatura e/ou mestrado</i>	16	11.5%
<i>Escolaridade do Pai</i>		
<i>1º ciclo ensino básico</i>	20	14.4%
<i>2º ciclo ensino básico</i>	14	10.1%
<i>3º ciclo ensino básico</i>	50	36.0%
<i>Ensino secundário</i>	41	29.5%
<i>Licenciatura e/ou mestrado</i>	14	10.1%

Instrumentos

Questionário Sócio Demográfico

Os/as estudantes, adolescentes responderam a um questionário sociodemográfico com o objetivo de obter informações relevantes sobre os mesmos, para esta investigação (e.g., idade, género, reprovações, escolaridade da mãe e do pai).

Questionário de Capacidades e Dificuldades – *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*

As capacidades e as dificuldades dos/as alunos/as foram avaliadas pela versão de autoavaliação do *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* (Goodman, Meltzer, & Bailey, 1998; versão portuguesa de Fleitlich, Loureiro, Fonseca, & Gaspar, 2005). O *SDQ* é um dos questionários de triagem comportamental amplamente utilizado, que pode ser preenchido pelos próprios adolescentes (Theunissen, de Wolff & Reijneveld, 2019). Um questionário de formato breve (Goodman, Lamping & Ploubidis, 2010), fácil e rápido, tanto no preenchimento como na obtenção de resultados, que pode ser adquirido gratuitamente em www.sdqinfo.org.

Composto por 25 itens, organizados em cinco escalas: Sintomas emocionais (e.g., preocupa-se muito, anda muitas vezes triste desanimado/a e/ou a chorar); Problemas de Comportamento (e.g., irrita-se e perde a cabeça muitas vezes, anda sempre à pancada); Hiperatividade (e.g., é inquieto/a, age antes de pensar) Problemas de relacionamento com pares (e.g., está quase sempre sozinho/a, as outras crianças ou jovens metem-se com ele/a) e Comportamento pró-social (e.g., gosta de ajudar os outros, tenta ser simpático/a com as outras pessoas).

Cada escala é composta por cinco perguntas com três opções de resposta, cotadas de 0 a 2, onde “0 = Não é verdade”; “1 = É um pouco verdade”; “2 = É muito verdade”. A pontuação de cada uma das cinco escalas pode variar entre os 0 e os 10. A pontuação total das dificuldades é obtida através da soma da pontuação total de todas as escalas com exceção da escala pró-social e pode variar entre 0 e 40.

Segundo Marzoni et al (2004) o *SDQ* permite uma avaliação de forma curta e precisa, facilitando a identificação precoce de problemas. Ainda assim, não existem normas portuguesas para adolescentes, pelo que, neste caso foram utilizadas as normas inglesas que se encontram disponíveis em <http://www.sdqinfo.org/>.

Os intervalos estabelecidos para interpretação dos sintomas assentam no pressuposto de que 80% dos/as jovens na comunidade pontuam no intervalo normal (N), 10% no limítrofes (L) e 10% no anormal (A). Assim, a pontuação para o total dos sintomas emocionais pode variar entre N [0-5]; L=6 e A [7-10]; para o total dos problemas de comportamento entre N [0-3]; L=4 e A [5-10]; para o total da hiperatividade (impulsividade) entre N [0-5]; L=6 e A [7-10]; para o total dos problemas no relacionamento com os colegas entre N [0-3]; L [4-5] e A [6-10]; para a escala de

comportamentos pró-sociais entre N [6-10]; L=5 e A [0-4] e para o total das dificuldades pode variar entre N [0-15]; L [16-19] e A [20-40].

Procedimentos

A recolha de dados decorreu numa escola profissional do distrito de Évora, junto dos/as alunos/as de cursos profissionais que se disponibilizaram a participar voluntariamente na investigação, após autorização da direção da escola e dos pais e/ ou encarregados de educação dos/as alunos/as, que assinaram para esse efeito um Termo de consentimento informado.

A aplicação dos questionários foi individual e realizada em sala de aula, dentro do horário letivo. Os/as alunos/as foram informados de que a sua participação era voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento, sem que essa decisão implicasse quaisquer consequências. Durante e após a recolha dos dados foram garantidas e salvaguardadas todas as condições éticas e de confidencialidade destes.

Tendo em consideração os objetivos propostos, foi utilizada uma metodologia de análise de dados quantitativa utilizando o software de análise estatística *IBM SPSS* *Statistic Package for Social Sciences (SPSS) (version 24)*.

Para a análise dos dados foi efetuada uma análise descritiva das características da amostra, nomeadamente quanto à idade, género, reprovações, escolaridade da/o mãe/pai e ainda relativamente ao total de cada uma das dificuldades, comportamentos pró-sociais (capacidades) e total de dificuldades, de acordo com os intervalos definidos para o *SDQ* em Normal, Limítrofe e Anormal.

Para analisar se existem diferenças entre as distribuições das variáveis dependentes (escalas do *SDQ*: sintomas emocionais; problemas de comportamento; Hiperatividade (Impulsividade); problemas no relacionamento com os colegas, comportamentos pró-sociais e total de dificuldades), em função das variáveis independentes em análise (variáveis sócio demográficas: idade, género, reprovação e escolaridade dos/as pais/mães), foram utilizados testes não-paramétricos uma vez que as variáveis sob estudo não verificam os pressupostos dos métodos paramétricos, nomeadamente, normalidade da distribuição das variáveis e homogeneidade das variâncias (Marôco, 2007).

Foi utilizado o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, para os grupos com duas amostras independentes, nomeadamente para avaliar os efeitos das variáveis género e reprovações, em cada uma das escalas do *SDQ*. (Marôco, 2007). Foi utilizado o teste não paramétrico

de *Kruskal-Wallis*, indicado para testar a hipótese de que três ou mais amostras independentes têm igual distribuição em cada uma das escalas do *SDQ*, permitindo avaliar se há diferenças significativas numa variável dependente, contínua ou ordinal, relativamente a uma variável independente categórica (com mais de dois grupos) (Conover, 1999). No teste de *Kruskal-Wallis*, quando se rejeita a hipótese nula, significa que existe evidência de que pelo menos um dos grupos é diferente dos demais. Com o objetivo de determinar em que classes se situam essas diferenças, ou seja, para decidir se essas diferenças entre as amostras significam diferenças efetivas entre as populações, ou se apenas representam variações causais que podem ser esperadas entre amostras aleatórias de uma mesma população, foi utilizado o procedimento de comparação múltiplas de médias das ordens (Marôco, 2007).

III) RESULTADOS

Análise do Total das Capacidades e das Dificuldades

Para avaliar as capacidades (objetivo 1) e identificar as dificuldades (objetivo 2) dos/das alunos/as, procedeu-se a uma análise de estatística descritiva.

Neste estudo verificou-se que, de entre as quatro escalas que constituem as dificuldades, são os problemas no relacionamento com os colegas e os problemas de comportamento, que apresentam as frequências mais baixas no intervalo estabelecido como normal (N), sendo de 71.2% (n=99) e 72.7% (n=101) respetivamente. As frequências mais altas no intervalo estabelecido como (N) verificam-se nos sintomas emocionais e hiperatividade (impulsividade), com as pontuações de 85.6% (n=119) e 79.9% (n=111).

É nos problemas de comportamento que se verifica uma maior frequência no intervalo anormal (A), 15.8% (n=22), seguida dos problemas no relacionamento com colegas, com 10.8% (n=15) e da hiperatividade (Impulsividade), com 9.4% (n=13). A menor frequência no intervalo estabelecido como (A) foi encontrada nos sintomas emocionais com 7.2% (n=10).

A escala que apresenta mais adolescentes com valores limítrofes é problemas no relacionamento com os colegas, com 18% (n=25), seguida de problemas de comportamento, com 11.5% (n=16) e hiperatividade (impulsividade), com 10.8% (15).

Relativamente às capacidades, 75.5% (n=105) dos/as alunos/as pontuam no intervalo normal (N), 13.7% (n=19) pontuam no intervalo limítrofe (L) e os restantes 10.8% (n=15) pontuam no anormal (A).

Quanto ao total de dificuldades, de acordo com os intervalos de classificação deste instrumento, apenas 71.2% (n=99) dos/as alunos/as apresentam pontuação (N), 14.4% (n=20) pontuação (A) e os restantes 14.4% (n=20) pontuação (L).

Tabela 2.

Capacidades e Dificuldades (SDQ) dos/as alunos/as.

<i>Variáveis dependentes</i>		<i>N (=139)</i>	<i>%</i>
<i>(1) Sintomas Emocionais</i>	<i>Normal</i>	119	85.6%
	<i>Límitrofe</i>	10	7.2%
	<i>Anormal</i>	10	7.2%
<i>(2) Problemas Comportamento</i>	<i>Normal</i>	101	72.7%
	<i>Límitrofe</i>	16	11.5%
	<i>Anormal</i>	22	15.8%
<i>(3) Hiperatividade / Impulsividade</i>	<i>Normal</i>	111	79.9%
	<i>Límitrofe</i>	15	10.8%
	<i>Anormal</i>	13	9.4%
<i>(4) Problemas Relacionamento com colegas</i>	<i>Normal</i>	99	71.2%
	<i>Límitrofe</i>	25	18%
	<i>Anormal</i>	15	10.8%
<i>(5) Comportamentos pró sociais</i>	<i>Normal</i>	105	75.5%
	<i>Límitrofe</i>	19	13.7%
	<i>Anormal</i>	15	10.8%
<i>Total de Dificuldades</i>	<i>Normal</i>	99	71.2%
	<i>Límitrofe</i>	20	14.4%
	<i>Anormal</i>	20	14.4%

Para investigar se as capacidades e dificuldades (SDQ) dos/as alunos/as variam em função das variáveis sócio demográficas (objetivos 3 e 4) recorreu-se ao teste não paramétrico de *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*, sendo este seguido da comparação múltipla de médias das ordens (Marôco, 2007), com base num nível de significância ($p=.005$).

Os resultados obtidos apresentam diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente para a idade, reprovações, escolaridade da mãe e do pai.

Capacidades e dificuldades (SDQ) em função da Idade

Foi utilizado o teste *Kruskal-Wallis*, indicado para grupos com três ou mais amostras independentes, no sentido de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis dependentes (escalas *SDQ*) em função da variável independente idade.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para problemas de comportamento ($KW=10127$; $p=.018$), podendo concluir-se que existem diferenças estatisticamente significativas nos problemas de comportamento entre os/as alunos/as de 15, 16, 17 e 18 anos. As variáveis (Sintomas emocionais, hiperatividade (impulsividade), problemas no relacionamento com os colegas, comportamentos pró-sociais e total de dificuldades apresentam valores que indicam a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre os quatro grupos definidos (tabela 3).

Tabela 3.

Capacidades e Dificuldades (SDQ) em função da idade.

Escalas <i>SDQ</i>	15		16		17		18		<i>Kruskal</i> <i>-Wallis</i>
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Sintomas emocionais	3.64	.777	2.69	.324	2.41	.324	3.34	.376	5679 p=.128
Problemas comportamento	2.45	.679	2.14	.313	1.71	.299	3.00	.340	10127* p=.018
Hiperat. (Impulsividade)	4.27	.982	3.16	.367	2.63	.357	4.07	.421	6077 p=.108
Probl. relacionam.colegas	3.27	.885	2.40	.313	2.05	.298	2.59	.366	2472 p=.480
Comport. pró-sociais	7.55	.578	7.24	.351	8.02	.406	7.31	.388	4161 p=.245
Total dificuldades	13.64	2.98	10.38	1.13	8.80	1.18	13.00	1.18	6719 p=.081

* $p<0.05$

Posteriormente procedeu-se a uma comparação múltipla de médias das ordens para a variável problemas de comportamento, podendo observar-se que as diferenças são significativas nos problemas de comportamento entre os alunos com 17 anos ($M_{\text{rank}} \text{ idade} = 60.26$; $n= 41$) quando comparado com os de 18 anos ($M_{\text{rank}} \text{ idade} = 89.17$; $n= 29$). Conclui-se que os/as alunos/as com 18 anos são os que pontuam mais alto em problemas de comportamento e os/as alunos/as com 17 anos são os que pontuam mais baixo na mesma escala SDQ (Tabela 4)

Tabela 4.

Comparação múltipla de médias das ordens para problemas de comportamento em função da idade

Par	Estatística de teste	Erro padrão	Erro Estatística de teste	Sig.	Sig. Ajustada
Alunos/as 17 anos VS 18 anos	-28.916	9.591	-3.015	0.003	0.015

* $p < 0.05$

Capacidades e dificuldades (SDQ) em função do género

Foi utilizado o teste *Mann Whitney*, indicado para grupos com duas amostras independentes, no sentido de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis dependentes (sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade (impulsividade), problema no relacionamento com os colegas, comportamentos pró-sociais e total das dificuldades) em função da variável independente género.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do género

Foi obtido para Sintomas emocionais o valor de ($U=1906$; $p=.070$), problemas de comportamento apresenta um valor de ($U=2260.5$; $p=.781$), hiperatividade (impulsividade), apresenta um ($U=2323$; $p=.997$), problemas no relacionamento com colegas um ($U=2220.5$; $p=.651$), comportamentos pró-sociais revela um ($U=2132$; $p=.397$) e o total das dificuldades apresenta um ($U=2229$; $p=.682$).

Pode concluir-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis dependentes em função do género masculino e do género feminino.

Capacidades e dificuldades (SDQ) em função de Reprovações

Foi utilizado o teste *Mann Whitney*, indicado para grupos com duas amostras independentes, no sentido de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis dependentes (sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade (impulsividade), problema no relacionamento com os colegas, comportamentos pró-sociais e total das dificuldades) em função da variável independente reprovações.

Foram encontrados valores estatisticamente significativos para todas as variáveis em função das reprovações. Sintomas emocionais apresentam um valor de ($U=1427.5$; $p=.027$), problemas de comportamento manifesta um ($U=1054.5$; $p=.000$), hiperatividade

(impulsividade) um ($U=985$; $p=.000$), problemas de relacionamento com os colegas ($U=1294.5$; $p=.004$), comportamentos pró-sociais ($U=1342.5$; $p=.008$) e o total das dificuldades revela-nos um ($U=1081.5$; $p=.000$).

Os resultados obtidos mostram-nos que existem diferenças significativas para todas as variáveis em função dos/as alunos/as que apresentam reprovações e os/as que não apresentam reprovações (tabela 5).

Tabela 5.
Capacidades e dificuldades (SDQ) em função de Reprovações

Escala <i>SDQ</i>	Sim		Não		Teste U de <i>Mann-Whitney</i>
	M	DP	M	DP	
Sintomas emocionais	3,51	,391	2,57	,234	1427,5* $p=.027$
Problemas comport.	3,32	,364	1,81	,199	1054,5* $p=.000$
Hiperativ. (Impulsiv.)	4,86	,353	2,71	,253	985* $p=.000$
Probl. relacionam colegas	3,22	,345	2,11	,218	1294,5* $p=.004$
Comport. pró-sociais	6,59	,434	7,84	,233	1342,5* $p=.008$
T. Dificuldades	14,92	1,14	9,20	,787	1081,5* $p=.000$

* $p<0.05$

Capacidades e dificuldades (SDQ) em função da Escolaridade da Mãe

Foi utilizado o teste *Kruskal-Wallis*, indicado para grupos com três ou mais amostras independentes, no sentido de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis dependentes (escalas *SDQ*) em função da variável independente escolaridade da mãe.

As variáveis que permitiram identificar diferenças estatisticamente significativas, foram a hiperatividade (impulsividade), por exibir um valor de ($KW=13151$; $p=.011$), comportamentos pró-sociais, com um valor de ($KW= 12211$; $p=.016$) e o total de dificuldades por exibir um valor de ($KW=10153$; $p=.038$).

Não se verificaram resultados significativos para sintomas emocionais, problemas de comportamento e problemas no relacionamento com os colegas (tabela 6).

Tabela 6.

Capacidades e dificuldades (SDQ) em função da Escolaridade da Mãe

Escala <i>SDQ</i>	1ºCEB		2ºCEB		3ºCEB		Ens.Sec.		Lic./Mest.		Kruskal -Wallis
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Sint. emocionais	4.25	.880	2.90	.706	3.13	.317	2.25	.280	2.69	.800	7585 $p=.108$
Probl. comport.	3.17	.716	2.80	.663	2.31	.289	1.85	.292	2.06	.622	6947 $p=.139$
Hiper.(Impuls.)	5.75	.808	3.70	.883	3.35	.300	2.89	.362	2,25	,739	13151* $p=.011$
Probl.rel.coleg.	3.83	.726	2.20	.696	2.73	.320	1.92	.275	2,06	,588	8427 $p=.077$
Comp.pró-soc.	6.58	.583	6.60	1.08	7.06	.362	7.89	.322	8,88	,491	12211* $p=.016$
T.Dificuldades	17.0	2.88	11.60	2.38	11.52	.961	8.91	1.05	9,06	2,53	10153* $p=.038$

* $p<0.05$

Tendo como base os resultados anteriores, procedeu-se a uma comparação múltipla de médias das ordens para as variáveis dependentes hiperatividade (impulsividade), comportamentos pró-sociais e total de dificuldades, no sentido de perceber em que grupos se verificam essas diferenças.

Podem observar-se que as diferenças são estatisticamente significativas para hiperatividade (impulsividade) nos pares licenciatura /mestrado (M_{rank} escolaridade da mãe=51.84; n=16) quando comparado com o 1ºCEB (M_{rank} escolaridade da mãe = 102.42; n=12) e ensino secundário (M_{rank} escolaridade da mãe = 64.14; n=53) quando comparado com o 1ºCEB (M_{rank} escolaridade da mãe=102.42; n=12). Estes resultados permitem-nos concluir que os/as jovens filhos/as com mãe com menos escolaridade pontuam mais alto em hiperatividade (impulsividade).

Os resultados permitem-nos considerar ainda diferenças estatisticamente significativas para comportamentos pró-sociais no par, licenciatura/ mestrado (M_{rank} escolaridade da mãe = 93.62; n=16) quando comparado com o 1ºCEB (M_{rank} escolaridade da mãe = 50.83; n= 12), mostrando-nos que os/as alunos/as com mãe menos escolarizada pontuam menos em comportamentos pró-sociais.

Nos resultados desta análise não são encontradas diferenças estatisticamente significativas para total de dificuldades (Tabela 7).

Tabela 7.

Comparação Múltipla de médias das ordens para hiperatividade (impulsividade), comportamento pró-social e total de dificuldades em função da escolaridade da mãe.

Hiperatividade (Impulsividade) Pares	Estatística de teste	Erro padrão	Erro Estatística de teste	Sig.	Sig. Ajustada
Licenciatura/Mestrado vs 1º CEB	50.573	15.187	3.330	0.001	0.009
Ensino secundário vs 1º CEB	38.275	12.714	3.011	0.003	0.026
Comportamento pró-social					
Par					
Licenciatura/Mestrado vs 1º CEB	-42.792	14.980	-2.857	0.004	0.043

* $p < 0.05$

Capacidades e dificuldades (SDQ) em função da Escolaridade do Pai

Foi utilizado o teste *Kruskal-Wallis*, indicado para grupos com três ou mais amostras independentes, no sentido de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis dependentes (escalas *SDQ*) em função da variável independente escolaridade do pai.

Os resultados mostram que a escala hiperatividade (impulsividade) e o total de dificuldades apresentam diferenças estatisticamente significativas, com um valor $KW=15931$; para $p=.003$ e um valor $KW=9837$; para $p=.043$ respectivamente.

Nas escalas sintomas emocionais, problemas de comportamento e relacionamento com colegas e comportamentos pró-sociais os resultados não se mostraram significativos (tabela 8).

Tabela 8.

Capacidades e dificuldades (SDQ) em função da Escolaridade do Pai

Escalas <i>SDQ</i>	1ºCEB		2ºCEB		3ºCEB		Ens.Sec.		Lic./Mest.		Kruskal -Wallis
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Sint. emocionais	3.90	.566	2.71	.606	2.96	.319	2.49	.366	1.86	.702	9000 $p=.061$
Probl. comport.	2.75	.422	2.43	.562	2.12	.271	2.17	.379	1.71	.722	6199 $p=.185$
Hiper.(Impuls.)	4.75	.615	3.93	.598	3.38	.344	2.80	.397	1.57	.724	15931* $p=.003$
Probl.rel.coleg.	3.15	.534	2.21	.556	2.64	.297	2.00	.335	1.86	.702	6575 $p=.160$
Comp.pró-soc.	7.35	.504	6.43	.816	7.14	.349	8.17	.329	8.21	.779	8584 $p=.072$
T.Dificuldades	14.6	1.89	11.3	1.84	11.1	.982	9.46	1.29	7.00	2.74	9837* $p=.043$

* $p < 0.05$

Foi ainda realizada uma comparação múltipla de médias das ordens para as variáveis dependentes hiperatividade (impulsividade) e total de dificuldades, no sentido de perceber em que grupos se verificam essas diferenças.

Através dos resultados foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para hiperatividade (impulsividade) nos pares licenciatura /mestrado (M_{rank} escolaridade do pai=39.93; n=14), quando comparado com o 1ºCEB (M_{rank} escolaridade do pai=90.55; n=20) e licenciatura /mestrado (M_{rank} escolaridade do pai=39.93; n=14), quando comparado com o 2ºCEB (M_{rank} escolaridade do pai =82.61; n=14).

Também foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para total de dificuldades no par, licenciatura /mestrado (M_{rank} escolaridade do pai =46.50; n=14), quando comparado com o 1ºCEB (M_{rank} escolaridade do pai=87.29; n=20).

Estes resultados permitem-nos concluir que os/as jovens que possuem pai com menos escolaridade pontuam mais alto em hiperatividade (impulsividade) e no total de dificuldades (Tabela 9).

Tabela 9.

Comparação múltipla de médias dos pares para hiperatividade (impulsividade) e total de dificuldades em função da escolaridade do pai.

Hiperatividade (Impulsividade) Par	Estatística de teste	Erro padrão	Erro Estatística de teste	Sig.	Sig. Ajustada
Licenciatura/Mestrado vs 1º CEB	50.621	13.858	3.653	0.000	0.003
Ensino secundário vs 1º CEB	42.679	15.031	2.893	0.005	0.045
Total de dificuldades					
Par					
Licenciatura/Mestrado vs 1º CEB	40.775	13.989	2.915	0.004	0.036

* $p < 0.05$

IV) DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Partindo dos objetivos que norteiam o presente estudo e em conformidade com os resultados apresentados anteriormente, foi possível conhecer as capacidades e dificuldades dos/as alunos/as, bem como variáveis sócio demográficas com as quais estabelecem relação.

No que diz respeito ao objetivo (1): avaliar capacidades (comportamento pró-social) dos/as alunos/as, os resultados deste estudo indicam que apenas 75,5% dos alunos/as pontuam no intervalo normal, 13,7% no intervalo limítrofe e 10,8% no intervalo anormal para comportamentos pró-sociais, verificando-se que nesta comunidade de

jovens a percentagem encontrada para comportamentos pró-sociais é inferior à estabelecida para o intervalo normal (80%) e conseqüentemente superior para os intervalos limítrofe (10%) e anormal (10%). Este resultado permite-nos concluir que existe um déficit no comportamento pró-social deste grupo de alunos/as, embora se revele pouco significativo. Para Pacheco e Melo (2012), este tipo de comportamento nos adolescentes melhora a sua adaptação não só na área social, mas também nas áreas pessoal e escolar. De acordo com os autores Martins et al. (2017), um dos princípios, que orienta, justifica e dá sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é constituído por uma base humanista, onde a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.

Em relação ao objetivo (2): identificar dificuldades (sintomas emocionais, problemas comportamento, hiperatividade (impulsividade) e problemas de relacionamento com colegas) dos/as alunos/as, foram evidenciados os problemas de relacionamento com os colegas seguidos pelos problemas de comportamento. A capacidade de envolvimento em interações sociais competentes com colegas é um dos principais marcos de desenvolvimento da infância e adolescência e a falha em atingir esse marco pode colocar os indivíduos em risco de um desenvolvimento desajustado (Monahan & Booth-LaForce, 2016). De acordo com Gauy (2016), os comportamentos externalizantes estão bastante associados à baixa tolerância, frustração e à rejeição dos pares escolares.

Quanto ao objetivo (3): investigar capacidades (comportamento pró-social) dos/as alunos/as em função das variáveis sociodemográficas (idade, género, reprovações, escolaridade da mãe e escolaridade do pai), verifica-se que as variáveis reprovações e escolaridade da mãe foram apontadas, segundo os resultados, como as mais significativas para as capacidades destes/as alunos/as.

Alunos/as com reprovações apresentam resultados inferiores em comportamento pró-social. O mesmo acontece com alunos/as que têm mãe com menos escolaridade, pontuando estes, mais baixo em comportamento pró-social.

Neste estudo não se verificam diferenças significativas no comportamento pró-social em função da idade e do género, apesar destas diferenças serem apontadas na literatura (Gallegos, 2015). Alguns resultados são ainda unânimes em considerar que as raparigas têm níveis mais elevados de comportamento pró-social do que os rapazes (Inglés et al., 2009; Inglés et al., 2013; Pacheco & Melo, 2012). De acordo com Mestre

(2014), variáveis pessoais, como gênero e idade, estão relacionadas com a pró-socialidade.

Possivelmente os resultados encontrados neste estudo já refletem uma maior igualdade nos papéis de gênero, fruto de medidas tomadas nas últimas décadas com o objetivo de “modificar os esquemas e modelos de comportamento sociocultural dos homens e das mulheres com vista a alcançar a eliminação dos preconceitos e das práticas costumeiras, ou de qualquer outro tipo, que se fundem na ideia de inferioridade ou de superioridade de um ou de outro sexo ou de um papel estereotipado dos homens e das mulheres” (5º artigo da CEDAW cit. Cristina et al, 2017).

Relativamente ao objetivo (4): investigar dificuldades (sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade(impulsividade) problemas de relacionamento com colegas) dos/as alunos/as em função das variáveis sociodemográficas (idade, gênero, reprovações, escolaridade da mãe e escolaridade do pai), as reprovações mostraram ser uma variável significativa para todas as dificuldades. Assim, os resultados deste estudo indicam que alunos/as com reprovações pontuam mais alto em sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade e problemas de relacionamento com colegas. Na literatura, com base nos resultados apresentados no estudo de Marim, Borba e Bolsoni-Silva (2018), constatou-se que, no grupo de alunos com reprovação escolar, os problemas emocionais e de comportamento eram identificados com maior frequência.

Neste estudo a variável idade revelou-se significativa nos problemas de comportamento, para o par (alunos/as com 18 anos quando comparado com alunos/as com 17 anos), mostrando que os alunos/as com 18 anos são os/as que têm mais problemas de comportamento e os/as alunos/as com 17 anos são os/as que têm menos problemas de comportamento. Estes resultados para idades tão próximas e problemas de comportamento tão díspares, levou-nos a pensar que possivelmente existiria relação entre as reprovações e a idade e que alunos/as sem reprovações poderiam ser os que menos pontuavam em problemas de comportamento. Os resultados obtidos após análise (tabela 10) vêm confirmar o esperado, que os/as alunos/as com 18 anos são os que mais reprovaram (48,7%) e que apenas 21,6% dos/as alunos/as com 17 anos sofreram reprovações.

Não se verificam diferenças significativas no que diz respeito ao gênero, o que contraria a literatura. Segundo estudos de Parco e Jó (2015) e Ara (2016) as raparigas pontuam mais alto nos problemas internalizantes e os rapazes mais alto nos

externalizantes. Aqui mais uma vez faz sentido referir que o papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo (Ribeiro, Loureiro & Mesquita, 2020) e talvez por esta razão se verifique ao longo dos próximos anos, uma maior igualdade nos papéis de género.

Contrariamente à literatura, neste estudo a variável escolaridade da mãe não se encontra associada significativamente às dificuldades (sintomas emocionais, problemas de comportamento e problemas de relacionamento com colegas). A literatura aponta a baixa escolaridade materna como um fator relevante, associado a problemas de comportamento e a sintomas emocionais (Saur, Correia, Bettiol, Barbieri & Loureiro, 2014). Vaquera e Kao (2008) argumentam que os jovens com mães com menor nível de escolaridade desfrutam de taxas mais altas de reciprocidade de amizade.

No entanto, neste estudo, as variáveis, escolaridade da mãe e escolaridade do pai apresentam-se como significativas para a hiperatividade (impulsividade). Apesar da variável hiperatividade (impulsividade), apresentar uma percentagem (79,9%) praticamente dentro do mínimo exigido para o intervalo normal (80%), ela apresenta uma percentagem acima da máxima estabelecida para Limítrofe, o que pode deixar-nos alerta para esta dificuldade. Os resultados mostram que há medida que a escolaridade da mãe e do pai aumentam, a hiperatividade (impulsividade) dos/as alunos/as diminuí.

Devido ao facto desta dificuldade dos/as alunos/as variar em função da escolaridade da/o mãe/pai, revelou-se importante perceber se estes/as vivem com o pai e mãe, só com um deles ou com um dos progenitores e respetivo cônjuge que designámos por variável (vive com) e se a hiperatividade (impulsividade) varia em função da variável vive com. Foi utilizado o teste *Kruskal-Wallis*, indicado para grupos com três ou mais amostras independentes, no sentido de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis dependentes (escalas *SDQ*) em função da variável independente vive com. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para hiperatividade (impulsividade) ($KW= 14564$; $p=.001$) (Tabela 11).

Posteriormente procedeu-se a uma comparação múltipla de médias das ordens para a hiperatividade (impulsividade), podendo observar-se que as diferenças são estatisticamente significativas na hiperatividade (impulsividade) para o par vive com o pai e mãe ($M_{\text{rank}} \text{vive com} = 64.13$; $n= 115$) quando comparado com vive com progenitor e cônjuge ($M_{\text{rank}} \text{vive com} = 99.35$; $n=17$) (Tabela 12).

Os resultados permitiram-nos concluir que alunos/as que vivem com progenitor e conjuge pontuam mais alto em hiperatividade (impulsividade), no entanto, os/as

alunos/as que vivem com o pai e a mãe são aqueles/as que pontuam mais baixo nesta dificuldade. Foram também encontrados resultados estatisticamente significativos para as dificuldades problemas de comportamento e problemas de relacionamento com os colegas em função da variável vive com, pontuando mais alto em ambas as dificuldades, os/as alunos/as que vivem com progenitor e cônjuge. Não se verificaram resultados significativos para sintomas emocionais e comportamento pró-social (Tabela 11/12).

Neste estudo foi encontrada ainda uma relação entre as variáveis, escolaridade da mãe, escolaridade do pai, reprovações e variável vive com. Há medida que a escolaridade da mãe e do pai aumenta, as reprovações diminuem. No que diz respeito à variável vive com, também se verificou relação com a variável reprovações. Alunos/as que vivem com pai e mãe são os/as jovens com menos reprovações, enquanto que os/as que vivem apenas com um dos dois (pai ou mãe) são os/as com maior percentagem de reprovações (Tabela 10).

V) CONCLUSÃO

Os resultados obtidos neste estudo permitem-nos concluir que estes/as jovens, possuem um ligeiro défice ao nível das capacidades (comportamentos pró-sociais), que se constituem como fatores de proteção/prevenção de problemas comportamentais e de conduta (Freitas & Stephan, 2017). Tais comportamentos também podem ser considerados um fator de proteção contra agressões e uma disposição que favorece as habilidades sociais (Richaud et al., 2012).

As maiores dificuldades apresentadas revelam-se ao nível dos problemas de relacionamento com os colegas e problemas de comportamento, no entanto, a hiperatividade (impulsividade) apresenta valores que devem ser alvo de alguma atenção.

As reprovações dos/as alunos/as são apontadas como significativas para a diminuição das suas capacidades, bem como, responsáveis pelo aumento das dificuldades identificadas. Estão também as reprovações diretamente relacionadas com a idade, sendo que, os alunos com 18 anos que pontuam mais em problemas de comportamento são os que têm mais reprovações e os com 17 anos que pontuam menos na mesma dificuldade são os que têm menos reprovações.

Uma menor escolaridade da mãe está associada a um menor comportamento pró-social e a um aumento da hiperatividade (impulsividade), estando esta também associada à escolaridade do pai. A variável vive com (progenitor e cônjuge) é apontada como significativa para o aumento de todas as dificuldades identificadas (problemas de

comportamento, problemas no relacionamento com os colegas e hiperatividade (impulsividade), verificando-se uma relação das variáveis, escolaridade da mãe/pai e vive com (pai ou mãe) com a variável reprovações.

Estes resultados permitem-nos pensar que apesar dos/as alunos/as com reprovações neste estudo serem inferiores a ¼ da população total da amostra, esta variável mostra-se significativa para todas as outras variáveis em estudo, revelando-se como um fator de risco de extrema importância para o desenvolvimento das dificuldades destes/as alunos/as, bem como das suas capacidades.

A literatura tem evidenciado que o ensino profissional é frequentado maioritariamente, por alunos/as com um percurso escolar marcado pelo insucesso (Pacheco, 2014; Santos, 2016). Contrariando a literatura, neste estudo pode comprovar-se que os/as alunos/as com reprovação são inferiores a ¼ da população total da amostra, verificando-se que esta é ainda uma modalidade de formação socialmente estigmatizada, apesar do seu crescimento em termos escolares (Santos e Moreira, 2016).

As progenitoras de metade destes/as alunos/as finalizaram o secundário ou a licenciatura/mestrado, tendo concluído também o secundário ou a licenciatura/mestrado os progenitores de cerca de 40% dos/as alunos/as. No entanto, dados fornecidos pela DGEEC (2020), referentes ao perfil dos alunos à saída do secundário no ano letivo de 2017/2018, permitem constatar que os/as alunos/as dos cursos profissionais, provêm de núcleos familiares menos escolarizados, quando comparados com alunos/as de cursos científicos e humanísticos.

O nosso estudo confirma uma frequência maioritária do género masculino nos cursos profissionais, encontrando-se de acordo com dados recolhidos pela DGEEC (2020) desde o ano letivo de 2009/2010 até 2018/2019.

Os resultados deste estudo contribuem para eliminar algum preconceito ainda existente em relação ao ensino profissional, indo ao encontro do solicitado pelo Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa, no 7º Congresso da ANESPO (Agência Lusa, Diário de Notícias, 07 de julho de 2017) e que de acordo com Orvalho et al. (2019) é um ensino que deverá ser valorizado pela cultura e pela prática escolar, pelos professores e pelas famílias.

As principais limitações deste estudo passam por se tratar de uma amostra de conveniência constituída por uma população específica, composta por alunos/as de cursos profissionais. Seria importante realizar este estudo com alunos/as de cursos científicos e humanísticos. Outra limitação deve-se ao facto de ter ficado por estudar a relação entre

as dificuldades e comportamentos pró-sociais e se estes potenciam ou minimizam as dificuldades destes/as alunos/as.

Este estudo permite concluir que existem variáveis associadas às capacidades e dificuldades dos alunos/as, tais como a idade, reprovações, escolaridade da mãe, escolaridade do pai e variável vive com, gerando necessidade de intervir a nível escolar, ajudando estes jovens nesta “fase relevante para a construção da sua identidade pessoal e social” (Li et al., 2019).

De modo geral, sugere-se a importância de desenhar programas de intervenção, que permitam o fortalecimento dos comportamentos pró-sociais, que se constituem como fatores de proteção/prevenção das dificuldades destes/as jovens, uma vez que esta é uma das “ferramentas” relevante no desenvolvimento e no bem-estar dos adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (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>
- Allen, J., Porter, M., McFarland, F., Marsh, P. & McElhaney, K. (2006). The two faces of adolescents success with peers: Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child development*, 76(3), 747-760. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00875.x>
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Aquino, J., Miranda, P., Luz, A., & Moleiro, P. (2015). O perfil biopsicossocial do adolescente em consulta hospitalar—experiência de 8 anos de uma unidade de medicina do adolescente. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(2), 31-46. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2276>
- Ara, E. (2016). Internalizing and externalizing problems in adolescents analyzing the gender difference. *International Journal of Research in Social Sciences*, 6(1), 328-337. <https://www.researchgate.net/publication/312021099>
- Araújo, M., Malloy-Diniz, L., & Rocha, F. (2009). Impulsividade e acidentes de trânsito. *Revista Psiquiatria Clínica*. 36(2), 60-68. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832009000200004>
- Azevedo, J. (2010). Escolas profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, (72), 25-29. https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/revista_formar_2010.pdf
- Azevedo, J. (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas. Recuperado de:

https://www.joaquimazevedo.com/images/bibtex/escolas_profissionais_livro_vfinal.pdf

Azevedo, J. (2018). Relançar o ensino profissional, trinta anos depois. *ELO 25, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, (25), 125-141. <http://hdl.handle.net/10400.14/25674>

Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., Santos, C., Costa, F., Dias, G., Filipe, S., Traqueia, A. & Nogueira, S. (2019). *Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal. Análise de dados secundários, 2015-2019*. Edulog. Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee/94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf>

Barreto, O., Freitas, L. & Del Prette, Z. (2011). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: Uma avaliação multimodal. *Psico*, 42(4). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/7593>

Barriga, A., Doran, J., Newell, S., Morrison, E., Barbetti, V. & Robbins, B. (2002). Relationships between problem behaviors and academic achievement in adolescents: The unique role of attention problems. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 10(4), 233-240. <https://doi.org/10.1177/10634266020100040501>

Barros, P. & Hazin, I. (2013). Avaliação das Funções Executivas na Infância: Revisão dos Conceitos e Instrumentos. *Psicologia em Pesquisa*, 7(1), 13-22. <https://doi.org/10.5327/Z1982-1247201300010003>

Bolsoni-Silva, A., Loureiro, S., & Marturano, E. (2016). Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. *Psico*, 47(2), 111-120. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.2.20806>

Borba, B. & Marin, A. (2017). Contribuição dos indicadores de problemas emocionais e de comportamento para o rendimento escolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 283-294. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v26n2.59813>

- Borba, B & Marin, A. (2018). Problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar em adolescentes. *Psico*, 49(4), 348-357. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2018.4.26941>
- Bornstein, M., Hahn, C., & Haynes, O. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and psychopathology*, 22(4), 717. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Brief, A. & Motowidlo, S. (1986). Prosocial organizational behaviors. *The academy of management Review*, 11(4), 710-725. <https://doi.org/10.2307/258391>
- Brown, B. (2004). *Adolescents' relationships with peers*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 363–394). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch12>
- Camacho, I., Tomé, G., Matos, M., Gamito, P., & Diniz, J. (2010). A escola e os adolescentes: Qual a influência da família e dos amigos?. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 1(1)10, 1-116. <https://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/11>
- Carvalho, R., & Novo, R. (2013). Características da personalidade e relacionamento interpessoal na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 27-36. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000100005&lng=pt&tlng=pt
- Centro Europeu para o desenvolvimento da formação profissional (CEDEFOP) (2017). Desenvolver, valorizar e informar a política de ensino e formação profissional. https://www.cedefop.europa.eu/files/9118_pt.pdf
- Chinawa, J., Manyike, P., Obu, H., Odetunde, O., Aniwada, E., Ndu, I., & Chinawa, A. (2014). Behavioral disorder amongst adolescents attending secondary school in Southeast Nigeria. *Behavioural neurology*, 2014. <https://doi.org/10.1155/2014/705835>
- Conover W.J. (1999). *Practical Nonparametric Statistics*, (3ª ed.). New York, Wiley.

- Coutinho, R., Santos, W., Folmer, V. & Puntel, R. (2013). Prevalência de comportamentos de risco em adolescentes. *Cadernos Saúde Coletiva*, 21(4), 441–449. <https://doi.org/10.1590/S1414-462X2013000400013>
- Crone, E. A. (2009). Executive functions in adolescence: inferences from brain and behavior. *Developmental Science*, 12(6), 825–830. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00918.x>
- Cuadra-Martínez, D., & Salgado-Roa, J. (2020). Comportamiento prosocial en una escuela chilena: Una intervención basada en la subjetividad del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 148-169. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.8>
- Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) (2020). Jovens no Pós-Secundário 2010 a 2017. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/q>
- Dunfield, K. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in psychology*, 5, Artigo 958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Dykas, M., Ziv, Y. & Cassidy, J. (2008). Attachment and peer relations in adolescence. *Attachment & human development*, 10(2), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14616730802113679>
- Eisenberg, N., Eggum, N., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social issues and policy review*, 4(1), 143-180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M., & Liew, J. (2014). The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates. *Developmental Psychology*, 50(1), 58–70. <https://doi.org/10.1037/a0032990>
- Escrivá, V., García, P., & Navarro, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232. <https://www.psicothema.com/pdf/713.pdf>

- Fernandes, A., & Monteiro, N. (2017). Comportamentos pró-sociais de adolescentes em acolhimento institucional. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 33, 1-7. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3331>
- Fleitlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário do SDQ, versão traduzida e adaptada para a população portuguesa. <http://www.sdqinfo.com/d23ahtml>.
- Freitas, C., & Stephan, C. (2017) The media and vulnerability of teenagers in alcohol consumption of paulo freire school in São Luís (MA). International Symposium Adolescence(s) & Forúm (Re)Pensando a Educação, 3. São Paulo: Unifesp. p. 116-117. <https://dx.doi.org/10.22388/2525-5894.2017.056>
- Gallegos, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en psicología*, 23(1), 37-47. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.169>
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, 6(2), 146-157. <https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/191>
- Gauy, F. (2016). Crianças e adolescentes com problemas emocionais e comportamentais têm necessidade de políticas de inclusão escolar?. *Educar em Revista*, (59), 79-95. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44687>
- Glaser, B., Shelton, K., & van den Bree, M. (2010). The moderating role of close friends in the relationship between conduct problems and adolescent substance use. *Journal of Adolescent Health*, 47(1), 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.12.022>
- González, A., Saura, C., Rodríguez, J., & Guadalupe, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79915029007.pdf>
- González, J., Cayuela, D., & López, C. (2019). Prosocialidad, Educación Física e Inteligencia Emocional en la Escuela. *Journal of Sport & Health Research*, 11(1), 17-32. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80845/0>

- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130. <https://doi.org/10.1007/s007870050057>
- Goodman, A., Lamping, D. & Ploubidis, G. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1179-1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Godman, M., Nagatsu, M., & Salmela, M. (2014). The social motivation hypothesis for prosocial behavior. *Philosophy of the Social Sciences*, 44(5), 563-587. <https://doi.org/10.1177/0048393114530841>
- Holmgren, R., Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169-193. <https://doi.org/10.1080/016502598384568>
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 25(1), 93-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711594011>
- Inglés, C., Martínez-González, A., Valle, A., García-Fernández, J. & Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-465. <https://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n2/v10n2a11.pdf>
- Inglés, C., Martínez-González, A. & García-Fernández, J. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.88>
- Just, A. & Enumo, S. (2015). Problemas emocionais e de comportamento na adolescência: o papel do estresse. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, 35(89), 350-

370. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000200007&lng=pt&tlng=pt.

- Leka, I. (2015). The impact of peer relations in the academic process among adolescents. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 127-132. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1s1p127>
- Leme, V., Del Prette, Z., & Coimbra, S. (2015). Social skills, social support and well-being in adolescents of different family configurations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(60), 9-17. <https://doi.org/10.1590/1982-43272560201503>
- Lemos, J. P. (2016). *Razões da escolha do ensino secundário profissional pelos jovens: Análise comparativa entre as escolas profissionais e as escolas secundárias no Concelho de Ponta Delgada* (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores). <http://hdl.handle.net/10400.3/3790>
- Leusin, J., Petrucci, G. & Borsa, J. (2018). Clima Familiar e os problemas emocionais e comportamentais na infância. *Revista da SPAGESP*, 19(1), 49-61. <https://www.proquest.com/docview/2125518845>
- Li, J., Dou, K., Wang, Y., & Nie, Y. (2019). Why awe promotes prosocial behaviors? The mediating effects of future time perspective and self-transcendence meaning of life. *Frontiers in psychology*, 10, Artigo 1140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01140>
- Lusa via DNotícias (2020). *É preciso eliminar o que resta de preconceito em relação ao ensino profissional*. Com Regras. (<https://www.comregras.com/preciso-eliminar-resta-preconceito-relacao-ao-ensino-profissional/>)
- Machado, T., Miguel, J. & Silva, J. (2019). Problemas de comportamento em pré-adolescentes avaliados por si próprios e pais – será significativa a qualidade da vinculação?. *Faculdade Psicologia e Ciências da Educação*.
- Malloy-Diniz, Leandro F., Fuentes, D., Mattos, P., & Abreu, N. (2009). *Avaliação neuropsicológica*. Artmed Editora.
- Marin, A., Borba, B., & Bolsoni-Silva, A. (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>

- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3.^a ed.). Revista Aumentada. Edições Sílabo.
- Marteleira, C. (2010). *Mastery learning - a revalorização de um modelo de ensino-aprendizagem em cursos profissionais* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.2/1719>
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J. & Oblitas, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v28n1/v28n1a7.pdf>
- Martins, S. (2015). *A Intervenção social escolar em jovens que frequentam cursos vocacionais e profissionais em escolas de Castelo Branco e Idanha a Nova*. (Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Castelo Branco). Repositório Científico do Instituto Politécnico. <http://hdl.handle.net/10400.11/2755>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Marzocchi, G., Capron, C., Di Pietro, M., Tauleria, E., Duyme, M., Frigerio, A., ... & Théron, C. (2004). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), 1140-1146. <https://doi.org/10.1007/s00787-004-2007-1>
- McLeod, J., Uemura, R., & Rohrman, S. (2012). Adolescent mental health, behavior problems, and academic achievement. *Journal of health and social behavior*, 53(4), 482-497. <https://doi.org/10.1177/0022146512462888>
- Merikangas, K., He, J., Burstein, M., Swanson, S., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K. & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child &*

Adolescent Psychiatry, 49(10), 980-989. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017>

Mestre, V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 115-134. <https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/189>

Moeller, F., Barratt, E., Dougherty, D., Schmitz, J., & Swann, A. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *American Journal of Psychiatry*, 158(11), 1783–1793. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.11.1783>

Moore, G., Cox, R., Evans, R., Hallingberg, B., Hawkins, J., Littlecott, H., Long, S. & Murphy, S. (2018). School, peer and family relationships and adolescent substance use, subjective wellbeing and mental health symptoms in Wales: a cross sectional study. *Child indicators research*, 11(6), 1951-1965. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9524-1>

Monahan, K., & Booth-LaForce, C. (2016). Deflected pathways: Becoming aggressive, socially withdrawn, or prosocial with peers during the transition to adolescence. *Journal of research on adolescence*, 26(2), 270-285. <https://doi.org/10.1111/jora.12190>

Moses, J. & Villodas, M. (2017). The potential protective role of peer relationships on school engagement in at-risk adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 46(11), 2255-2272. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0644-1>

Orvalho, L., Alves, J., & Azevedo, J. (2019). *30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro*. Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Educação e Psicologia. <http://hdl.handle.net/10400.14/27587>

Osman, S., Khalaf, S., Omar, M., & Ismail, T. (2019). Behavioral and emotional problems among adolescent students. *Journal of High Institute of Public Health*, 49(2), 82-89. <https://doi.org/10.21608/JHIPH.2019.49259>

Pacheco, J., & Saura, C. (2010). Diferencias de género y curso académico en la conducta prosocial en estudiantes de educación secundaria. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 1(1), 10-23. <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/14>

- Pacheco, J. & Melo, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (36), 173-192. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/376>
- Pacheco, J., Rueda, S., & Vega, C. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 234-247. <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/56>
- Pacheco, T. (2014). *A opção dos jovens pelo ensino profissional: Contextos e decisões. Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas) Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3410>
- Pajares, R., Aznar-Farias, M., Tucci, A. & Oliveira-Monteiro, N. (2015). Comportamento prosocial em adolescentes estudantes: uso de um programa de intervenção breve. *Temas em Psicologia*, 23(2), 507-519. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2015.2-20>
- Parco, D. & Jó, P. (2015). Conductas internalizantes y externalizantes en adolescentes. *Liberabit*, 21(2), 253-259. <http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/269>
- Patton, J., & Stanford, M. (2011). Psychology of Impulsivity. In Jon E. Grant & Marc N. Potenza (Eds.). *The Oxford Handbook of Impulse Control Disorders* (pp. 262–278). Oxford Library of Psychology
- Perna, R. B. (2010). Impulsivity, shortsighted decisions, and discounting. In G. J. Madden & W. K. Bickel (Eds.). *The behavioral and neurological science of discounting*. (55(8), Artigo 1). *PsycCritiques*. <https://doi.org/10.1037/a0019044>
- Pinto, A., Delgado, P., & Martins, A. (2015). Significados e perspectivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação*, 51, 1-21. <http://hdl.handle.net/10400.22/12183>
- Pinto, A., Diogo, F., Silva, F., & Delgado, P. (2020). Cursos profissionais do Ensino Secundário: processos, impactos e desafios. *Sensos-e*, 7(1), 46-56. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3276>

- Redondo, J., Ingles, C. & García-Fernández, J. (2014). Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 482-489. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.148331>
- Richaud, M., Mesurado, B. & Cortada, A. (2012). Analysis of dimensions of prosocial behavior in an Argentinean sample of children. *Psychological reports*, 111(3), 687-696. <https://doi.org/10.2466/10.11.17.PR0.111.6.687-696>
- Rubin, K., Bukowski, W., Parker, J. & Bowker, J. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. & Lerner, R. (Eds), *Child and Development: An Advanced Course*. (1ª ed. pp.141-180). Wiley.
- Rubin, K., Bukowski, W. & Bowker, J. (2015). Children in peer groups. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (pp. 175–222). John Wiley & Sons, Inc.
- Santos, J. & Sant'Ana, R. (2013). Significações da reprovação escolar por alunos adolescentes de escola pública. *Revista do Centro de Educação*, 38(3), 691-702. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364018.pdf>
- Santos, M. (2016). *As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino profissional: um estudo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/6373>
- Santos, M., & Moreira, D. (2016, outubro, 6-8). O ensino profissional: motivações e expectativas dos alunos numa escola profissional. XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.2/6718>
- Santos, E. (2017). *Realização académica e problemas de internalização em alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico e alunos do ensino secundário*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa). Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/22912>
- Santos, P., Silva, J., Alves, M., & Rodrigues, V. (2016). Comportamento de risco à saúde na adolescência: percepção de estudantes de uma escola pública. *Revista Multitexto*, 4(2), 55-61.

- Santos, T., Tomé, G., Gómez-Baya, D., Guedes, F., Cerqueira, A., Borges, A., & de Matos, M. (2019). O bem-estar e a saúde mental dos adolescentes portugueses. *Revista de Psicologia da Criança e do adolescente*, 10(1), 17-27. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2626>
- Saur, A., Correia, S., Bettioli, H., Barbieri, M. & Loureiro, S. (2014). Variables associated with cognitive, behavioral and emotional development: a cohort of schoolchildren. *Psico-usf*, 19(1), 131-141. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712014000100013>
- Shirtcliff, E., Dahl, R., & Pollak, S. (2009). Pubertal Development: Correspondence between hormonal and physical development. *Child Development*, 80(2), 327–337. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01263.x>
- Squillace, M., Janeiro, J., & Schmidt, V. (2011). El concepto de impulsividad y su ubicación en las teorías psicobiológicas de la Personalidad. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 3(1), 8-18. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9186>
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 216–224. <https://doi.org/10.1002/dev.20445>
- Teodoro, M., Hees, A., Saraiva, L., & Cardoso, B. (2014). Problemas emocionais e de comportamento e clima familiar em adolescentes e seus pais. *Psico*. 45(2), 168-175. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.13172>
- Tessaro, D. & Schmidt, B. (2017). Escolha profissional: teoria e intervenções sistêmicas voltadas ao adolescente e à família. *Pensando famílias*, 21(1), 92-104. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2017000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Theunissen, M., de Wolff, M. & Reijneveld, S. (2019). The strengths and difficulties questionnaire self-report: a valid instrument for the identification of emotional and behavioral problems. *Academic pediatrics*, 19(4), 471-476. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2018.12.008>

- Tomé, G. (2011). *Grupo de pares, comportamentos de risco e a saúde dos adolescentes portugueses*. (Tese de Doutoramento, Universidade técnica de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/3796>
- Tomé, G., Matos, M., Camacho, I., Simões, C. & Diniz, J. (2012a). Portuguese adolescents: the importance of parents and peer groups in positive health. *Span J Psychol*, 15(3), 1315-24. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n3.39417
- Tomé, G., Matos, M., Simões, C., Camacho, I. & Diniz, J. (2012b). How can peer group influence the behavior of adolescents: Explanatory model. *Global journal of health science*, 4(2), 26-35. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v4n2p26>
- Tomé, G., Camacho, I., Matos, M., & Simões, C. (2015). Influência da família e amigos no bem-estar e comportamentos de risco: Modelo explicativo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(1), 23-34. <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160104>
- Tomé, G., Matos, M., Camacho, I., Gomes, P., Reis, M., & Branquinho, C. (2018). Mental health promotion in school context: validation of the ES'COOL scale for teachers. *Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.33582/2637-8027/1009>
- Tu, J., & Chu, K. (2020). Analyzing the Relevance of Peer Relationship, Learning Motivation, and Learning Effectiveness—Design Students as an Example. *Sustainability*, 12(10), 4061. <https://doi.org/10.3390/su12104061>
- Vaquera, E., & Kao, G. (2008). Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social science research*, 37(1), 55-72. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.11.002>
- Véronneau, M., Trempe, S. & Paiva, A. (2014). Risk and protection factors in the peer context: how do other children contribute to the psychosocial adjustment of the adolescent?. *Ciência & saúde coletiva*, 19(3), 695-705. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.17972013>
- Walker, L & Carlo, G. (2014). *Prosocial development. A multidimensional approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.001.0001>

- Wang, J., Liu, L., Wu, H., Yang, X., Wang, Y., & Wang, L. (2014). Agreement between parents and adolescents on emotional and behavioral problems and its associated factors among Chinese school adolescents: A cross-sectional study. *BMC psychiatry*, *14*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-14-114>
- Wang, P., Zhao, M., Wang, X., Xie, X., Wang, Y., & Lei, L. (2017). Peer relationship and adolescent smartphone addiction: The mediating role of self-esteem and the moderating role of the need to belong. *Journal of behavioral addictions*, *6*(4), 1-10. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.079>
- Wendt, G. & Koller, S. (2019). Problemas de Conduta em Crianças e Adolescentes: Evidências no Brasil. *Revista de Psicologia da IMED*, *11*(2), 129-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026089>
- Wilkinson, R. (2010). Best friend attachment versus peer attachment in the prediction of adolescent psychological adjustment. *Journal of adolescence*, *33*(5), 709-717. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.10.013>
- World Health Organization (WHO) (2020) A report about adolescent. Recuperado de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Yang, Y., Qi, Y., Cui, Y., Li, B., Zhang, Z., Zhou, Y., Chen, X., Zhu, D. & Zheng, Y. (2019). Emotional and behavioral problems, social competence and risk factors in 6–16-year-old students in Beijing, China. *PloS one*, *14*(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223970>
- Yücel, M., Fornito, A., Youssef, G., Dwyer, D., Whittle, S., Wood, S., ... & Allen, N. (2012). Inhibitory control in young adolescents: The role of sex, intelligence, and temperament. *Neuropsychology*, *26*(3), 347-356. <https://doi.org/10.1037/a0027693>

ANEXOS

Anexo A

Tabela 10.

Variáveis Sócio demográficas (relação reprovações com idade, escolaridade da mãe, escolaridade do pai e vive com).

<i>Variáveis Independentes</i>		<i>Reprovações</i>		
		<i>N (=139)</i>	<i>N (=37)</i>	<i>% 26.62%</i>
<i>Idade</i>				
	15	11	--	--
	16	58	11	29.7%
	17	41	8	21.6%
	18	29	18	48.7%
<i>Escolaridade da mãe</i>	<i>1º ciclo ensino básico</i>	12	8	66.6%
	<i>2º ciclo ensino básico</i>	10	4	60.0%
	<i>3º ciclo ensino básico</i>	48	15	31.3%
	<i>Ensino secundário</i>	53	9	17.0%
	<i>Licenciatura e/ou mestrado</i>	16	1	6.3%
<i>Escolaridade do pai</i>	<i>1º ciclo ensino básico</i>	20	11	55.0%
	<i>2º ciclo ensino básico</i>	14	5	35.7%
	<i>3º ciclo ensino básico</i>	50	14	28.0%
	<i>Ensino secundário</i>	41	6	14.6%
	<i>Licenciatura e/ou mestrado</i>	14	1	7.1%
<i>Vive com</i>	<i>Pai ou mãe</i>	7	6	85.7%
	<i>Pai e mãe</i>	115	22	19.1%
	<i>Progenitor e cônjuge</i>	17	9	52.9%

Anexo B

Tabela 11.

Dificuldades (*SDQ*) em função de vive com (com pai ou mãe, pai e mãe e progenitor e cônjuge)

Escalas <i>SDQ</i>	Pai ou mãe		Pai e mãe		Progenitor e cônjuge		Kruskal-Wallis
	M	DP	M	DP	M	DP	
Probl. Comportam.	2,71	,808	1,97	,192	3,65	,588	10070* $p=.007$
Hiper.(Impulsivid.)	4,71	,680	2,90	,236	5,29	,611	14564* $p=.001$
Prob. relacion. col.	2,14	,829	2,24	,206	3,58	,500	6413* $p=.041$
Total dificuldades.	12,14	2,087	9,81	,741	16,29	1,925	8915* $p=.012$

* $p<0.05$

Anexo C

Tabela 12.

Comparação Múltipla de médias das ordens para problemas de comportamento, hiperatividade (impulsividade), problemas de relacionamento com os colegas e total de dificuldades em função da variável vive com.

Problemas de comportamento Par	Estatística de teste	Erro padrão	Erro Estatística de teste	Sig. Sig.	Sig. Ajustada
Pai e mãe vs progenitor e cônjuge	-31.092	10.271	-3.027	0.002	0.007
Hiperatividade (Impulsividade)					
Par					
Pai e mãe vs progenitor e cônjuge	-35.223	10.334	-3.409	0.001	0.002
Prob. Relacionamento colegas					
Par					
Pai e mãe vs progenitor e cônjuge	-25.891	10.283	-2518	0.012	0.035
Total dificuldades					
Par					
Pai e mãe vs progenitor e cônjuge	-30.372	10.431	-2912	0.004	0.011

* $p < 0.05$