



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

Regulação Emocional em Crianças com Comportamentos Escolares Disruptivos

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Ângela Mariana Sousa Dias Bravo



FACULDADE DE FILOSOFIA
DEZEMBRO 2012



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

“Regulação Emocional em Crianças com Comportamentos Escolares Disruptivos”

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Ângela Mariana Sousa Dias Bravo

Sob a Orientação do Prof. Dr. **Paulo Dias**



FACULDADE DE FILOSOFIA
DEZEMBRO 2012

Resumo

Este trabalho explora a relação entre a disrupção escolar e a desregulação emocional, nomeadamente perceber em que medida os comportamentos escolares disruptivos se coadunam com dificuldades\problemas de regulação emocional. Numa revisão da literatura, define conceitos de Disrupção Escolar e Regulação Emocional e aborda noções gerais sobre os mesmos, elenca os estudos acerca da evolução histórica e investigação realizada até à data e, revê os principais dados publicados que relacionam as variáveis principais com o sexo, idade, sucesso escolar, escolaridade dos alunos e escolaridade dos pais. Numa amostra de 544 alunos, utilizaram-se dois instrumentos de avaliação: a Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP) e a Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE). A recolha de dados decorreu num estabelecimento de ensino público que engloba o 2 e 3 ciclo. Os resultados apontam para a existência de uma relação positiva entre as variáveis principais do nosso estudo. Foram ainda comprovadas as relações com as variáveis sexo, idade, escolaridade, sucesso académico. Não foram encontradas relações com a variável escolaridade dos pais. Os resultados foram apresentados e discutidos.

Palavras-chave: regulação emocional ; disrupção escolar; adolescência.

Abstract

This work focuses on the study of the relationship between school disruption and emotional regulation, including realizing the extent to which disruptive school behaviors are consistent with difficulties \ emotion regulation problems. In a literature review, defines concepts of School Disruption and Emotion Regulation and covers general notions about them, lists the studies of the historical development and research undertaken to date, and revises the main published data that relate the main variables with sex, age, academic success, schooling of students and parental education. In a sample of 544 students, we used two assessment instruments: the Scale School Disruption professed by Students (EDEP) and Scale Difficulties in Emotion Regulation (DERS). Data collection took place in a public establishment which encompasses 2:03 cycle. The results indicate the existence of a positive relationship between the main variables of our study. Yet been proven relationships with gender, age, education, academic success. There was no relationship with the variable parental education.

Keywords: school disruption; emotional regulation; adolescence.

Índice

	Página
CAPITULO I - INTRODUÇÃO	1
CAPITULO II – Revisão Bibliográfica	5
1. Regulação emocional	5
1.1. Revisão Bibliográfica: Evolução histórica regulação emocional	7
1.1.1. Revisão Empírica: evolução histórica dos estudos de avaliação do constructo	9
1.2. As Emoções	11
1.3. Regulação Emocional	13
1.4. Desregulação Emocional	15
1.5. Regulação Emocional na Adolescência	17
1.6. Regulação Emocional e outras variáveis	17
1.6.1. Regulação Emocional e Sexo	18
1.6.2. Regulação Emocional e Idade	19
1.7. Conclusão ao Capítulo	21
2. Disrupção Escolar	21
2.1. Revisão Bibliográfica: Evolução histórica	23
2.1.1. Revisão Empírica: evolução histórica dos estudos de avaliação do constructo	25
2.2. Disrupção Escolar	25
2.3. Os três níveis de Disrupção Escolar	26
2.3.1. 1º Nível: Desvio às Regras de Trabalho	26
2.3.1. 2º Nível: Perturbações das relações entre Pares	27
2.3.1. 3º Nível: Problemas na Relação Professor-Aluno	28
2.4. Disrupção Escolar e outras variáveis	28
2.4.1. Disrupção Escolar e Sexo.....	29
2.4.2. Disrupção Escolar e Idade.....	29
2.4.3. Disrupção Escolar e Escolaridade	30
2.4.4. Disrupção Escolar e Sucesso Académico	31
2.5. Conclusão ao Capítulo	31

CAPITULO III – Estudo Empírico

Parte 1. Objetivos, hipóteses e metodologia	34
1.1. Objetivos	34
1.1.1. Hipóteses	35
1.2. Amostra	35
1.3. Instrumentos	36
1.4. Procedimento	38
2. Apresentação dos Resultados.....	39
3. Discussão dos Resultados	45
CAPITULO IV – Conclusão	53

Bibliografia

Anexos

Índice de Tabelas

	Página
Tabela 1. Características gerais da Amostra	36
Tabela 2. Regulação Emocional em função do sexo	40
Tabela 3. Disrupção escolar em função do sexo	40
Tabela 4. - Estudo das relações entre a idade e Desregulação emocional e Disrupção escolar emocional	41
Tabela 5. Estudo das relações entre a Desregulação Emocional e Disrupção escolar em função das variáveis: notas de português e nota de matemática	42
Tabela 6 Estudo das relações entre a Desregulação Emocional e Disrupção escolar em função das variáveis: escolaridade dos alunos e escolaridade dos pais	43
Tabela 7. Relação entre a Regulação Emocional e Disrupção Escolar	44

Índice de Anexos

Anexo 1. Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE)

Anexo 2. Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)

Anexo 3. Questionário Socio Demográfico.

Anexo 4. Pedido de autorização para o desenvolvimento da investigação

Anexo 5. Consentimento Informado

Capítulo I – Introdução

Introdução

A opinião pública e a investigação têm mostrado que as escolas, como espaços cada vez maiores e diversos, têm-se tornado lugares de muitos tipos de violência e agressividade (Freire, Veiga Simão, & Sousa Ferreira, 2006). Sendo toda a forma de violência na escola uma preocupação geral, quando ela assume um carácter sistemático aumenta obviamente a preocupação (Freire e colaboradores 2006). Em vários países (Portugal, Finlândia, Polónia), as escolas estão hoje confrontadas com níveis de indisciplina que, por vezes, tornam difícil um clima propício ao ensino e à aprendizagem (Veiga, 2007). Durante as duas últimas décadas, vários países têm encarado as questões de indisciplina e violência escolar como o problema número um das escolas (Amado, 2004; Galloway, 1987; Wang, 1989,).

A indisciplina e violência escolar representam ENTÃO um problema, que, embora com prevalência variável, ocorre em todas as escolas, em todos os níveis de ensino, área geográfica ou demográfica (Velez, 2010). A disrupção escolar é entendida como um conceito multi-disciplinar que inclui a indisciplina, o desvio às regras de trabalho escolar, violência nas relações entre pares (*bullying*) e, problemas nas relações entre aluno e figura de autoridade (Lourenço, 2003). As preocupações com a disrupção escolar dos jovens tem vindo a aumentar consideravelmente, em especial a violência dos alunos nas escolas secundárias, por vezes relacionadas com o abuso de álcool e outras drogas (Veiga, 1995). Porém os comportamentos disruptivos parecem alastrar às escolas básicas e primárias (Veiga, 2005). A disrupção escolar torna-se assim uma atual preocupação das escolas, uma vez que os comportamentos disruptivos têm aumentado, influenciando o processo de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais em contexto escolar.

À medida que a criança vai crescendo e passando mais tempo na escola, o conhecimento das emoções para um comportamento socialmente adaptado torna-se indispensável (Machado e colaboradores, 2008). Nesse sentido, e como resposta à crescente evolução da disrupção escolar que se tem verificado, emerge a pertinência do estudo da regulação emocional e da sua influência nos comportamentos disruptivos dos adolescentes. A regulação das emoções tem sido definida como estratégias conscientes e/ ou inconscientes para manter, aumentar ou diminuir um ou mais componentes da resposta emocional, incluindo os sentimentos, comportamentos e respostas fisiológicas que constroem as emoções (Gross, 1998, 2002; John & Gross, 2004; Mauss, Evers, Wilhelm & Gross, 2006; Ochsner & Gross, 2005). A regulação das emoções representa uma habilidade fundamental para a interação

social, influenciando diretamente o comportamento e a expressão emocional (Lopes, Salovey, Cote & Beers, 2005).

Tendo presente o anteriormente exposto, o presente estudo tem como interesse conhecer o nível de competências regulatórias emocionais, mais concretamente as dificuldades regulatórias dos adolescentes que manifestam comportamentos escolares disruptivos. Assim, o objetivo central deste estudo será o de consiste em analisar as relações existentes entre a desregulação emocional e os comportamentos disruptivos dos adolescentes. Para além disto, pretendemos também verificar que de forma é que variáveis sociodemográficas como a idade, sexo, sucesso académico, escolaridade e escolaridade dos pais, poderão estar relacionadas com esses comportamentos.

Para o efeito, foram utilizados os seguintes instrumentos, i) Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos [EDEP] (Veiga, 2006), para avaliar os comportamentos escolares disruptivos e ii) Escala de Desregulação Emocional [EDRE] (Gratz & Roemer, 2004) para avaliar dificuldades a nível da regulação emocional, foi ainda elaborado um questionário sociodemográfico.

Em termos estruturais, o presente trabalho encontra-se dividido em duas partes: Fundamentação Teórica e Metodologia. Na primeira parte será apresentada uma descrição das variáveis, apresentando a sua definição ou definições e fazendo referência aos modelos teóricos e estudos empíricos subjacentes a cada variável. Na segunda parte deste projeto será apresentada a metodologia que iremos utilizar para este estudo, bem como a apresentação e discussão dos resultados. Neste sentido, na metodologia serão apresentadas as hipóteses, a amostra, o método, os instrumentos e o procedimento. Por último, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos.

Este trabalho, termina com uma conclusão final onde é refletido todos os aspetos acerca da presente investigação.

Capítulo II – Revisão Bibliográfica

1. Regulação emocional: Conceptualização e Avaliação

Introdução

O processo de regulação emocional é um contínuo de alterações que se desenvolve ao longo da vida do ser humano e em consonância com a personalidade de cada um (Gross & Thompson, 2007), o mesmo pode ser automático ou controlado, consciente ou inconsciente (Rottenberg & Gross, 2003).

Influenciando vários aspetos do funcionamento biológico, psicológico e social, podemos dizer que o processo de regulação emocional reflete de alguma forma a complexidade humana oferecendo uma grelha teórica fundamental para a compreensão do desenvolvimento adaptativo e psicopatológico (Reverendo, 2011). Desta forma podemos assumir que a capacidade de regular com eficácia as nossas respostas emocionais é um ponto essencial para um desenvolvimento adaptativo. É deste enquadramento que resultou o interesse sobre o papel da regulação emocional na vida do ser humano.

Deste modo, inicia-se o capítulo com uma conceptualização acerca da evolução dos estudos da RE. Seguidamente será apresentada uma breve delineação do que são as emoções e a sua importância. Continuamente abordaremos os estudos acerca da Regulação Emocional, explorando o seu conceito e importância, analisando os estudos empíricos realizados até à data. Neste ponto será ainda exposta uma revisão da literatura existente relativamente ao processo de RE na adolescência, concluindo com análise da relação entre a Regulação emocional com outros fatores. Por fim será apresentada uma conclusão ao capítulo, onde serão encontradas as ideias chave relativas ao estudo da RE do presente trabalho.

1.1. Revisão Bibliográfica: Evolução histórica regulação emocional

O estudo do controle cognitivo das emoções encontra os seus antecedentes históricos na psicologia. Os trabalhos da década de 1960 estavam centrados no estudo de situações que levavam ao consumo dos recursos de processamento de um indivíduo (Lazarus & Alfert, 1964 e; Lazarus, Opton, Nomikos & Rankin, 1965 citados por Gross 2002). Segundo as teorias psicodinâmicas, nas quais o conceito de regulação da ansiedade se constitui como um pressuposto central (Gross, 1998), era possível distinguir tipos de regulação de ansiedade: a regulação da ansiedade que resulta dos impulsos libidinais, cuja expressão é negada, e a

regulação da ansiedade baseada no *id* e no *super-ego* que surge quando os impulsos pressionam para ação e o *ego* antecipa como irá sentir, se esses impulsos forem expressos. Desta forma, os mecanismos de defesa eram conceptualizados como processos de regulação da ansiedade.

Um grande contributo para o estudo da regulação emocional foi a abordagem do stress e do coping (Lazarus & Folkman, 1984, cit in Vaz, 2009). Esta perspectiva enfatizava os processos de coping adaptativos e conscientes, focalizando-se mais nas variáveis situacionais que nas variáveis do indivíduo, contrariamente à concepção psicanalítica. Segundo Folkman e Lazarus (1985) nesta linha distingue-se o coping focado no problema (dirigido à resolução do problema) do coping focado na emoção (que procura diminuir a experiência emocional negativa). É neste último constructo, em particular, que se centra o estudo da regulação emocional. Divergindo da concepção psicanalítica, esta perspectiva enfatizava os processos de *coping* adaptativos e conscientes, focalizando-se mais nas variáveis situacionais que nas variáveis do indivíduo (Parker & Endler, 1996, cit. por Gross, 1998). Embora a tradição do coping, especificamente do coping focado na emoção, se possa confundir com as concepções contemporâneas da regulação emocional, coping e regulação emocional são conceitos distintos (Almeida, 2006).

Atualmente, estudo da regulação emocional tem por base teorias psicodinâmicas nas quais o conceito de regulação da ansiedade se constitui como pressuposto central (Gross, 2002). Como consequência do papel central da regulação da ansiedade, surge a noção de mecanismos de defesa como processos de regulação destes dois tipos de ansiedade bem como de outros afetos negativos dolorosos (Paulhus, Fridhandler & Hayes, 1997, cit. por Gross, 1998).

A investigação no âmbito da regulação emocional teve um especial avanço com os estudos da psicologia do desenvolvimento (Gaensbauer, 1982, cit in Gross, 1998) e mais atualmente têm-se desenvolvido como campo de estudo específico no domínio da regulação emocional na infância e na idade adulta (Campos, Campos, & Barrett, 1989; Gross, 1998).

Mais recentemente, a investigação no âmbito da regulação emocional teve um desenvolvimento significativo com a teoria da vinculação (Bowlby, 1988) e as teorias da emoção (Fridja, 1986).

A regulação emocional surge como um domínio de investigação relativamente distinto nas três últimas décadas (Gross, 1998). Renasceu uma nova discussão acerca do modo como os indivíduos devem regular as suas emoções e a investigação no âmbito da psicologia começou a centralizar-se especificamente na regulação emocional. Tão grande se tornou o

interesse por esta temática que, em 2004, a Revista *Child Development*, elaborou uma edição especial dedicada apenas ao conceito e implicações para a Saúde Mental da desregulação emocional (Volume 75, 2^a Edição, Março de 2004) (Vaz, 2009). Desde então, a regulação emocional tornou-se o foco de intensa investigação sendo vasto o campo de investigação no domínio da saúde mental (Calkins, 2010), designadamente, na manutenção dos distúrbios de ansiedade (Cisler, Olatunji, Feldner & Forsyth, 2010; Mennin, 2006). Estes estudos vêm reforçar a perspectiva de Gross e Levenson (1997), que defendiam que a desregulação emocional está presente em mais de metade dos transtornos incluídos no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais*.

1.1.2. Revisão Empírica: evolução histórica dos estudos de avaliação do constructo

Em termos empíricos foram diversos os estudos acerca da regulação emocional. Raffaelli, Crockett e Shen em 2005 apresentaram os resultados de um estudo longitudinal realizado pelos mesmos. Os autores examinaram o curso do desenvolvimento da auto-regulação emocional em crianças pertencentes à *Longitudinal Survey of Youth*. A amostra incluiu 646 crianças, que foram seguidas desde os 4 a 5 anos de idade em 1986 até aos 8 e 9 anos e posteriormente até aos 12 a 13 anos. Verificaram que os níveis de auto-regulação aumentaram desde a infância (quando as crianças da amostra tinham 4 ou 5 anos) até a meia infância (idades de 8 ou 9), mas não do meia infância para a adolescência precoce (idades 12 ou 13). Por outro lado os resultados mostraram que as meninas apresentavam níveis significativamente mais elevados de auto-regulação emocional do que os meninos em todos os 3 pontos do tempo.

Um estudo mais recente realizado por Weinberg e Klonsky (2009) a 428 adolescentes entre os 13 e 17, serviu-se da escala Difficulties in Emotion Regulation Scale - escala de Dificuldades na Regulação Emocional (DERS) para relacionar a regulação emocional com determinadas variáveis relacionadas teoricamente como associadas à desregulação emocional. Este estudo pressupunha 6 variáveis, nomeadamente, depressão, ansiedade, ideação suicida, distúrbios alimentares, uso de álcool e uso de drogas. Os resultados evidenciaram a existência de uma correlação significativa entre a desregulação emocional e as 6 variáveis, pelo que os alfas obtidos variavam entre os 0,76 e 0,89.

Actualmente, apesar de os investigadores ainda conceptualizarem as dificuldades de regulação emocional como centrais à psicopatologia (Cicchetti, Ackherman, & Izard, 1995;

Gross, & Munoz, 1995), existe uma maior focalização na compreensão dos processos de regulação emocionais adaptativos. As investigações mais recentes têm sublinhado a importância da competência social e da regulação emocional na prontidão e adequação escolar (Carlton, & Winsler, 1999; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995), mais concretamente, que a competência emocional se relaciona com o sucesso social e académico (Denham, 2007; Izard, Fine, Shultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001), sendo um processo central para o desenvolvimento da capacidade de interacção e de formar relações positivas com os outros (Denham, 2007; Parke, 1994; Saarni, 1999).

Dando resposta a estas dificuldades, Phillips e Power (2007) desenvolveram um questionário de auto-relato, *The Regulation of Emotions Questionnaire*, que avalia a frequência com que os adolescentes usam estratégias de regulação emocional funcionais ou disfuncionais que decorrem de forma interna (intrapessoal) e externa (interpessoal). Posteriormente, Neumann, Lier, Gratz e Koot (2009) avaliaram as qualidades psicométricas do instrumento *Difficulties in Emotion Regulation Scale* em adolescentes, embora tenha sido inicialmente desenvolvido para adultos. Porém, esta medida foca essencialmente a regulação emocional disfuncional integrando domínios como a “falta de consciência emocional”, a “não-aceitação das respostas emocionais” e “acesso limitado às estratégias de regulação emocional (Phillips & Power, 2007). Mais recentemente, MacDermott, Gullone, Allen, King e Tonge (2010), com o objectivo de colmatar a escassez de instrumentos adaptados para crianças a meio da infância e adolescentes mais novos, apresentaram, a partir da revisão e adaptação do “*Self-report Emotion Regulation Checklist for Adolescents*” (Biesecker & Easterbrooks, 2001, cit. por MacDermott e colaboradores., 2010), uma nova versão, o “*The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents* (ERICA).

Um estudo de Machado e colaboradores em 2008, onde participaram 40 crianças, entre os 5 e os 6 anos, pressupunha 2 hipóteses: o conhecimento das emoções é um factor de mediação na associação entre as competências académicas e a aceitação entre pares; o conhecimento das emoções é um factor de mediação na associação entre as competências sociais e a aceitação entre pares. Com vista à análise do conhecimento das emoções foi utilizada a adaptação portuguesa do Teste de Conhecimento de Emoções (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990), tendo sido, ainda, realizadas entrevistas sociométricas às crianças. Os resultados confirmaram a hipótese de que o conhecimento das emoções em crianças de cinco e seis anos é um factor de mediação nas associações entre as competências académicas e a aceitação entre pares. Porém, não se obteve resultados significativos desta

mediação para a associação entre as competências sociais e a aceitação entre pares para a segunda hipótese.

È deste enquadramento teórico que decorre um dos objetivos centrais do presente estudo, perceber em que medida os comportamentos escolares disruptivos se coadunam com dificuldades/problemas de regulação emocional. A regulação emocional assume então um papel central no desenvolvimento, com implicações para o desenvolvimento social e cognitivo (Calkins, 1994) tornando-se um processo fulcral para a compreensão de trajetórias adaptativas e desadaptativas dos indivíduos (Dodge & Garber, 1991).

A nível comportamental, os indivíduos podem controlar o que pretendem expressar e o que pretendem suprimir ou optar por gerirem as emoções, através da gestão das situações às quais se decidem expor, isto é, evitamento ou procura de determinado estímulo que evoque as emoções (Greenberg, 2002). Segundo Vaz (2009), uma outra forma de regulação emocional, poderá ocorrer através da modificação da emoção actual (após a sua activação) com outra emoção. Uma vez que as emoções são activadas, podem ser passíveis de serem modificadas com outras emoções. A exposição de estruturas emocionais a novas experiências, neste caso emocionais, podem conduzir à sua modificação (Greenberg, 2002). Tal como Spinoza referiu (1967 cit in Greenberg, 2002), apenas emoções opostas com igual intensidade podem modificar as emoções activadas. Para Bridges, Denham e Ganiban (2004) no cerne da regulação emocional está na flexibilidade e capacidade de o indivíduo se conseguir ajustar às circunstâncias do momento pela modulação das suas emoções e envolve a iniciação ou manutenção de estados emocionais positivos tal como a diminuição dos negativos. Uma regulação emocional ineficaz resulta em consequências emocionais, cognitivas e comportamentais desadaptativas, que podem colocar em risco a capacidade do indivíduo de adaptação à situação (Garber & Dodge, 1991 citado por Cichetti e colaboradores, 1995).

Procurando alargar o estudo da RE, a outras etapas do desenvolvimento, particularmente, à adolescência, de seguida será abordada a questão da regulação emocional na adolescência.

1.2. As emoções:

As emoções enquanto reações subjetivas e idiossincráticas a um determinado evento do ambiente interno ou externo, são caracterizadas por mudanças fisiológicas, cognitivas, experienciais e comportamentais que permitem ao indivíduo a atribuição de um significado à experiência e o preparam para a ação (Sroufe, 1996). Ocorrem mediante determinadas

situações, que são sentidas pela pessoa como relevantes para os seus objetivos pessoais. Ou seja, é o próprio significado e a relevância que cada um dá às situações que despoleta as emoções. Por vezes, as emoções são ativadas automaticamente (LeDoux, 1995 citado por Gross, 2002) mas na maioria das vezes, as emoções são ativadas apenas após a atribuição de um significado (Fridja, 1988). Em ambos os casos, as emoções implicam um conjunto coordenado de mecanismos comportamentais, fisiológicas e experienciais que, em conjunto, influenciam o modo como o indivíduo percebe os desafios e as oportunidades (Gross, 2002) e, conseqüentemente, implementa estratégias de regulação para lidar com a situação (Vaz, 2009).

Greenberg (2006) defende que, de forma geral, as emoções são importantes porque informam as pessoas de que um determinado objetivo ou necessidade poderá ser propícia ou prejudicial numa determinada situação. O que significa que, as emoções estão envolvidas no estabelecimento de objetivos prioritários e são tendências biologicamente determinadas para agir em função da avaliação da situação, com base nesses objetivos, necessidades ou preocupações. As emoções variam assim consoante a situação em que ocorrem sendo úteis na resolução de dificuldades. Contudo também podem ser geradoras de elevado mal-estar, particularmente quando o contexto físico e social onde o indivíduo se insere é dramaticamente diferente daquele que seria esperado (Vaz, 2009). Nestes momentos em que as emoções não são congruentes com a situação, o indivíduo tenta regular as suas respostas emocionais de modo a que estas sejam adaptadas às suas necessidades e permitam uma adequação à situação presente e aos seus objetivos pretendidos (Vaz, 2009).

Por sua vez, Lazarus (2006) propõe uma teoria relacional das emoções, considerando toda emoção como um processo gerado na relação pessoa-ambiente que envolve malefícios (emoções negativas) ou benefícios (emoções positivas), sendo que esta relação se modifica ao longo do tempo e das circunstâncias. As emoções dependem desta forma do fluxo de ações e reações que fazem parte do processo de interação com outras pessoas e com o ambiente no qual as emoções são geradas (Lazarus, 2006).

Proporcionando uma definição mais abrangente, Oatley (2006) defende que as emoções podem ser assumidas como uma resposta multidimensional (expressiva, fisiológica, comportamental, afectiva, cognitiva e sócio-cultural), aos desafios ou oportunidades que são significativas para os objetivos pessoais do sujeito, particularmente, no domínio social. Deste modo, para atuar de forma emocionalmente adaptada, os indivíduos necessitam de aprender a regular a sua experiência emocional. (Fridja, 1986; Gross, 1999 citado por Greenberg, 2002). Para tal importa diferenciar conceitos, sendo aqui assumida a posição de Thompson (1994),

de que numa reacção emocional as emoções são o “tom emocional”, ou seja, a emoção específica que é activada (e.g., medo, raiva, ou alegria); enquanto a regulação emocional é o processo que influencia significativamente a sua qualidade, intensidade, *timing* e outras características dinâmicas que dão cor à experiência emocional. É sobre o processo de regulação emocional que nos vamos debruçar no ponto seguinte, onde serão apresentados os estudos a cerca da evolução da RE, bem como clarificado o conceito de RE e o seu papel no funcionamento adaptativo do ser humano.

1.3. Regulação Emocional

O estudo da regulação emocional é transversal a múltiplas disciplinas da psicologia, tais como a psicofisiologia, a psicologia cognitiva, desenvolvimental, social, clínica e da saúde (Gross, 1998). Todavia, a expressão regulação emocional tem suscitado várias tentativas de definição, pelo que o campo de investigação ainda não reúne consenso quanto à definição do constructo, tentaremos ao longo do corrente texto apresentar algumas das definições mais consensuais acerca da RE e do processo inerente à mesma.

A regulação emocional pode ser definida como um conjunto de processos internos e externos ao indivíduo que lhe permitem lidar com a ativação emocional de forma a funcionar adaptativamente em situações emocionalmente estimulantes (Cicchetti, Ganiban, & Barnett, 1991).

Thompson (1994), defende que a regulação emocional envolve processos intrínsecos e extrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais, nomeadamente a sua intensidade e temporalidade, de forma a realizar os objetivos pessoais. Neste sentido, a regulação emocional adaptativa não se refere à eliminação de certas emoções mas sim à modulação da experiência emocional. Esta posição também é defendida por Saarni, Mumme e Campos (1998), que afirmam que a regulação emocional é definida pela modulação. Os autores salientam o papel das circunstâncias contextuais e relacionais na regulação das emoções, enfatizando a função da regulação emocional como condição para um adequado funcionamento social e como potencial regulador de relações. Acrescentam ainda a necessidade de se ter em conta as diferentes componentes das emoções (fisiológica, expressiva, e experiência subjetiva), e enquadrar-nas nas dimensões a regular.

Segundo Gross (1998) a regulação emocional é definida como um conjunto de processos através dos quais o indivíduo influencia as emoções que experiencia, o momento da sua ocorrência e a sua expressão. Como as emoções são processos multicomponenciais que se

modificam ao longo do tempo, também a regulação emocional envolve alterações em diversos componentes, nomeadamente na dinâmica da emoção (Thompson, 1990 citado por Gross, 2002), na respetiva latência, tempo de ativação, magnitude, duração e tipo de respostas nos domínios comportamental, experiencial e fisiológico (Gross, 1998; Vaz, 2009). A regulação emocional também envolve modificações na forma como os componentes do processo emocional estão relacionados. O processo de regulação emocional engloba assim um conjunto de estratégias que o indivíduo utiliza para aumentar, manter ou diminuir um ou mais componentes de uma determinada resposta emocional e pode ocorrer em todas as dimensões do processamento emocional, nomeadamente a nível fisiológico, cognitivo, comportamental, experiencial e social (Gross, 1999).

Gratz e Roemer (2004) propõem uma definição multidimensional, segundo a qual a regulação emocional envolve, para além da modulação da ativação emocional, a consciência, a compreensão e a aceitação das emoções, bem como, a aptidão no controlo dos comportamentos impulsivos e no uso de estratégias de regulação emocional apropriadas e flexíveis, de modo a atingir os objetivos pessoais e as exigências situacionais. A ausência de algumas destas aptidões ou de todas poderá ser indicador de dificuldades de regulação emocional ou de desregulação emocional (Gratz & Roemer, 2004).

Desta forma, para funcionar de forma adaptativa os indivíduos, tal como afirma Gross (2002) tem de ser capazes de diferenciar as emoções, compreender a sua função e refletir sobre as mesmas. Tudo isto são competências fundamentais para uma boa regulação emocional, permitindo aos indivíduos decidir o que querem expressar ou suprimir (Gross, 2002).

A auto-regulação emocional inclui processos de modelação da emoção, facilitando ou inibindo as respostas emocionais (Lengua, 2002). Esses processos incluem a atenção, inibição e impulsividade (Goldsmith & Rothbart, 1991, citados por Lengua, 2002). As componentes da competência emocional ajudam no sucesso das interações sociais, apoiando capacidades tais como o ouvir, o cooperar, o pedir ajuda, o entrar num pequeno grupo ou abordar um par e, o negociar (Machado, & colaboradores, 2008).

Eisenberg e Spinrad (2004), defendendo uma posição mais restrita, sugerem que a noção de regulação emocional deve ser reservada à regulação das emoções e não à regulação dos processos cognitivos, comportamentais e relacionais pelas emoções, “a regulação emocional consiste no processo de iniciar, evitar, inibir, manter ou modular a ocorrência, forma, intensidade ou duração de estados de sentimentos internos, fisiológicos, relacionados com emoções, processos atencionais e/ou concomitantes comportamentais das emoções ao

serviço de uma adaptação social ou biológica relacionada com o afeto ou para atingir objetivos individuais” (2004, p.338).

Conforme podemos verificar, apesar de um crescente reconhecimento da importância da regulação emocional e evolução do seu estudo, a investigação ainda não reúne consenso quanto à definição do constructo (Weinberg & Klonsky, 2009). Podemos ainda, encontrar alguns pontos de convergência entre as várias perspectivas teóricas, nomeadamente, subjacente à maioria dos estudos referentes à regulação emocional, está uma conceptualização de um processo fisiológico, comportamental e cognitivo, que capacita os indivíduos a modularem a experiência e a expressão de emoções positivas e negativas (Bridges e colaboradores, 2004). Em suma, tal como defendem Cole, Martin e Dennis (2004), o progresso no estudo da regulação emocional implica uma abordagem multidimensional que incorpore diversas aptidões ou componentes, uma vez que a forma como as emoções poderão ser reguladas de forma mais adaptativa torna-se uma questão crucial a estudar.

No ponto seguinte serão apontados os estudos relativos à evolução histórica dos estudos acerca da regulação emocional, bem como os métodos de investigação utilizados para avaliar esta variável.

1.4. Desregulação Emocional

Cicchetti e colaboradores (1991) ao definirem regulação emocional lançam pistas para a avaliação da sua qualidade, ou seja, para a distinção entre um processo regulatório adaptativo e a desregulação emocional (processo regulatório desadaptativo). A desregulação emocional corresponde a um conjunto de estratégias que utilizadas de forma continuada e de forma não flexível, não favorecem a adaptação do indivíduo em contextos espaciais e temporais diferentes (Dodge & Garber, 1991; Sroufe, 1996; Bridges e colaboradores, 2004). Assim, não será surpreendente que a utilização perseverante de mecanismos regulatórios ou mesmo a sua ausência quando esperado pelo nível de desenvolvimento ou pelas exigências da situação pode, também, ser um indicador de desregulação emocional (Sroufe, 1996).

Gratz e Roemer (2004), Gratz, Rosenthal, Tull e Lejuez (2006) e Gratz e Gunderson (2006) conceptualizam a desregulação emocional como um constructo multidimensional que envolve défices em diversos domínios: (a) consciência, compreensão e aceitação das emoções; (b) capacidade para implementar comportamentos destinados a prossecução de objetivos e para inibir comportamentos impulsivos aquando da experiencição de emoções negativas; (c) flexibilidade no uso de estratégias que visam a modelação da intensidade e/ou

duração das respostas emocionais em detrimento da sua supressão; e (d) motivação para experienciar emoções negativas, aceitando-as como um elemento que pertence ao processo da prossecução dos objetivos individuais. De acordo os autores, as dificuldades na regulação emocional podem ser subdivididas em algumas categorias, nomeadamente, a não- aceitação da resposta emocional, falta de consciência e incompreensão das emoções, dificuldades em manter um comportamento dirigido aos objetivos, dificuldade em controlar os impulsos, acesso limitado as estratégias de regulação emocional e falta de clareza emocional.

Para além do exposto, existem outras características das disfunções na regulação emocional, nomeadamente elevada intensidade emocional, défices na compreensão das emoções, reatividade negativa aos estados emocionais e estratégias mal adaptativas de regulação das emoções (Mennin, 2004; Mennin, Heimberg, Turk, & Fresco, 2005; Mennin, Holaway, Fresco, Moore, & Heimberg,2007).

A desregulação emocional é, por sua vez, consequência quer de uma elevada vulnerabilidade emocional quer de uma incapacidade para regular as emoções (Linehan, 1993; Linehan & Kehrer, 1993). Mais concretamente, representa a inabilidade para modificar ou regular pistas emocionais, experiências, ações, respostas verbais e/ou não verbais perante a presença de uma vasta gama de emoções, dificuldades de adaptação e contextos situacionais. A elevada vulnerabilidade emocional traduz uma sensibilidade aumentada aos estímulos emocionais, elevada reatividade a estes e a uma recuperação lenta face a ativação emocional (Linehan, Bohus, & Lynch, 2007; McMMain e colaboradores,2001). Estes mesmos autores acrescentam que a desregulação emocional, a semelhança do que ocorre com a regulação emocional, e transversal a todas as componentes do sistema emocional, sendo ainda caracterizada pelo sobejo de experiências emocionais aversivas, inaptidão para regular uma intensa ativação fisiológica, dificuldades em direcionar a atenção para outros estímulos que não os emocionais, distorções cognitivas, lacunas no processamento de informação, controlo insuficiente sobre os comportamentos relacionados com afetos intensos independentemente da sua valência, dificuldades em coordenar atividades dirigidas a prossecução de objetivos não emocionais aquando da ativação emocional e estados de congelamento ou de dissociação perante níveis elevados de stress.

Em suma, não se espera que os indivíduos tenham sempre a possibilidade de implementar todos os seus sistemas comportamentais de forma harmoniosa. Diferentes oscilações, nomeadamente nas exigências contextuais fazem com que em certas circunstâncias todos os indivíduos necessitem de utilizar mecanismos regulatórios que exigem muito do seu funcionamento global e que vão levar à desregulação comportamental (Bridges e

colaboradores, 2004). O que distingue estes momentos esperados e normativos, de um funcionamento desadaptativo regulatório global (desregulação emocional) é a utilização de forma transversal e pouco flexível de mecanismos regulatórios que de forma continuada impedem outros sistemas comportamentais de cumprir as suas funções (Dodge & Garber, 1991; Sroufe, 1996; Bridges e colaboradores, 2004). Assim, como produto da interação ao longo do desenvolvimento das características biológicas e dos contextos sociais pensa-se que se poderão formar estilos individuais de (des) regulação emocional, caracterizados por alguma estabilidade (Bridges e colaboradores., 2004).

1.5. A regulação emocional no período da adolescência

Os desafios vivenciados durante a adolescência são de uma complexidade e intensidade crescentes, despoletando novas experiências emocionais. Estes têm sido encarados como determinantes para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo (Losoya, Eisenberg, & Fabes, 1998) e a forma como são enfrentados depende grandemente do desenvolvimento da regulação emocional e das estratégias adquiridas. Não são frequentes os estudos efetuados sobre a regulação emocional no período da adolescência, estando estes mais voltados em períodos desenvolvimentais mais tardios. Para Zeman, Cassano, Perry-Parrish e Stegal, 2006 (citado por Neumann, Lier, Gratz & Koot, 2009) uma das possíveis razões que contribui para a escassez de investigação nesta fase do desenvolvimento poderá ser devido ao limitado número de medidas disponíveis para avaliar a regulação emocional na adolescência.

Considerando o período da adolescência o momento oportuno para explorar os processos e as variáveis associadas à regulação emocional Silk, Steinberg e Morris (2003) afirmam que a transição para a adolescência é acompanhada por transformações físicas, psicológicas e sociais que promovem novas experiências de ativação emocional. Os sistemas cognitivos, hormonais e neurais subjacentes à regulação emocional parecem amadurecer durante o período da adolescência (Silk, Steinberg & Morris, 2003). De forma consistente, os estudos têm vindo a sugerir que os adolescentes experienciam as emoções de uma forma mais frequente e intensa relativamente às crianças ou aos adultos (Larson, Csikszentmihalyi & Graef, 1980; Larson & Lampman-Petratis, 1989). Estes estudos sugerem que talvez os adolescentes não sejam “mais emocionais” do que as crianças ou os adultos, porém, nesta fase do desenvolvimento podem ter mais experiências que ativem e aumentem as respostas emocionais.

Para Thompson (1991) o desenvolvimento da regulação emocional na adolescência está relacionado com a teoria de emoção pessoal, que atinge níveis de coerência e consistência significativos nesta fase desenvolvimentista. Segundo o mesmo, a teoria de emoção pessoal emerge do conhecimento que o indivíduo tem sobre as suas emoções e sobre a forma como as pode gerir. Este conhecimento vai sendo consolidado durante a adolescência em simultâneo com o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas (Thompson, 1991).

Paralelamente a este aumento de desafios biopsicossociais, observa-se na adolescência uma maturação dos sistemas neuronais, hormonais e cognitivos que possibilitam a regulação emocional (Silk, Steinberg, & Morris, 2003). O período da adolescência marca um ponto de viragem crítico na aquisição de aptidões cognitivas, sociais e emocionais, bem como, no desenvolvimento da autonomia (Cole, Michel & Teti, 1994). O aumento da complexidade cognitiva permite que os adolescentes reflitam sobre certos aspetos da sua própria regulação emocional (Phillips & Power, 2007). A auto-compreensão emocional contribui e simultaneamente é moldada por outros aspetos da autoconsciência que se vão consolidando durante este período desenvolvimental (Thompson, 1991).

Deste modo, segundo Gross e Munoz (1995) no final da infância e início da adolescência começam a surgir novas formas de regulação emocional, designadamente, através da atribuição de novos significados, da tomada de perspetiva do outro e da representação adequada de objetivos temporalmente distantes. Também aumenta consideravelmente a oportunidade de mudar as circunstâncias contextuais no que respeita, por exemplo, à escolha dos amigos e das atividades de maior interesse. Durante este período, os adolescentes desenvolvem um sentido do self que inclui a perceção acerca do seu estilo emocional e interpessoal, assim como das suas estratégias preferidas de regulação emocional (Gross & Munoz, 1995). Esta consciência mais elaborada das emoções resulta numa maior capacidade em responder de forma emocionalmente estratégica, por exemplo, através do desenvolvimento de esforços no controlo da expressão das emoções (Southam-Gerow & Kendall, 2002, cit. por MacDermott e colaboradores, 2010). Desta forma, os adolescentes atingem uma maturação cognitiva que lhes confere uma maior capacidade de recorrer a diversas atividades com maior consciência dos seus objetivos regulatórios e das estratégias envolvidas.

Em síntese, todos os estudos supracitados fornecem evidências preliminares para a importância de certos aspetos da regulação emocional para o funcionamento do adolescente, no entanto, outras dimensões importantes da regulação emocional permanecem por estudar entre os adolescentes, nomeadamente não foram encontradas até à data evidências empíricas

que relacionassem a regulação emocional com a disrupção escolar, o sucesso académico ou mesmo com a escolaridade dos adolescentes (variáveis a estudar no presente estudo). É de ressaltar que foram escassos os estudos encontrados com algumas investigações nacionais e internacionais onde a regulação emocional foi relacionada com as diferenças entre género e com a idade, pelo que ainda não são concretos os resultados encontrados que relacionam estas variáveis.

Desta forma, considera-se de seguida a forma como tem sido investigada a relação entre disrupção escolar e as variáveis do presente estudo.

1.6. Regulação Emocional e outras variáveis¹

1.6.1. Regulação Emocional e Sexo

Um vasto corpo de estudos tem analisado as diferenças na regulação das emoções em função do sexo. Numa revisão bibliográfica foi possível constatar que as raparigas dão mais ênfase às pistas emocionais para guiar e regular o seu comportamento do que os rapazes (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007, Alves, 2006). Várias investigações revelam que os sinais emocionais assumem uma importância mais significativa nas interações sociais das raparigas do que as dos rapazes (Morris e colaboradores, 2007; Leppanem & Hietanen, 2001). Assim, o sucesso interpessoal manifesto pelas raparigas poder-se-á dever a um reconhecimento das pistas emocionais mais eficaz (Leppanem & Hietanen, 2001).

Estudos revelam que os rapazes de idade pré-escolar inibem mais as suas respostas a estímulos emocionais do que as raparigas (Buck, 1977). Por sua vez, os estudos desenvolvidos junto de adultos revelam que os homens inibem mais as suas reações a estímulos emocionais, ao passo que as mulheres mostram um grande envolvimento emocional (Burton & Levy, 1989). Hipótese confirmada por Gratz e Roemer (2004), no estudo de validação da escala DERS onde foram encontradas diferenças significativas entre os sexos nomeadamente na dimensão Consciência, exibindo os homens maiores dificuldades ao nível da falta de consciência das suas emoções. Por sua vez no estudo de validação da escala para a população portuguesa, as diferenças verificam-se na dimensão Clareza, tendo que as mulheres

¹ Até à data não foram encontrados estudos que relacionassem a regulação emocional com disrupção escolar e com as variáveis sociodemográficas escolaridade, sucesso académico e escolaridade dos pais dos alunos.

maior pontuação que os homens, o que denota uma maior dificuldade no reconhecimento das suas emoções (Veloso, Gouveia, & Dinis, 2011).

Num estudo efetuado por Reverendo (2011) os resultados também favoreceram o sexo feminino no que diz respeito à regulação das emoções, no entanto os resultados obtidos e à semelhança da investigação de MacDermott e colaboradores (2010) as diferenças de género apenas observaram-se de forma mais significativa no que diz respeito à sensibilidade social e às respostas emocionais socialmente apropriadas. Neumann e colaboradores (2009) no estudo de validação da escala DERS para adolescentes apontavam para que as raparigas possuíssem maior falta de clareza emocional, não-aceitação das emoções negativas, incapacidade de se envolver em comportamentos dirigidos por objetivos quando experiencia emoções negativas e acesso limitado a estratégias de regulação emocional que são percebidas como efetivas, ao passo que os colegas do sexo masculino possuíssem pontuações superiores no que concerne à falta de consciência emocional.

A existência de diferenças de género na qualidade da regulação Emocional têm sido continuamente confirmadas no sentido em que habitualmente as raparigas regulam melhor as emoções do que os rapazes (Morris e colaboradores, 2007; Silk e colaboradores, 2003). Embora estudos anteriores apontem que as raparigas são melhores em inibir respostas comportamentais inadequadas do que os rapazes (Else-Quest e colaboradores, 2006), é possível que os rapazes desenvolvem melhor controlo inibitório à medida que envelhecem, tornando-se mais perto de seus colegas do sexo feminino a este respeito durante adolescência (Neumann e colaboradores, 2009).

1.6.2. Regulação Emocional e Idade

A literatura internacional vigente (Gross, 1998b; Gross, Carstensen, Tsai, Skorpen & Hsu, 1997), postula que à medida que vamos envelhecendo a qualidade de regulação emocional vai melhorando de acordo com o avançar da idade. Os resultados de um estudo de Gross e colaboradores (1997) a indivíduos entre os 19 e os 101 anos mostraram que a qualidade da regulação emocional dos indivíduos mais velhos era melhor que os de faixa etária mais nova. Ao mesmo tempo, diversas investigações no domínio da psicologia do desenvolvimento exploraram o desenvolvimento das conceções e capacidades das crianças para a regulação emocional (Meerum, Terwogt & Stegge, 1995 citado por Gross, 1998). Estas investigações focalizaram-se inicialmente na infância mas atualmente estenderam-se para todo o ciclo desenvolvimental. Por exemplo, Carstensen (1995 citado por Gross, 1998)

demonstrou que a regulação emocional se torna mais adaptativa com a idade e que o controlo emocional evolui com a idade.

Por outro lado, num estudo feito em Portugal por Reverendo (2011) a adolescentes, a idade não se mostrar discriminadora da qualidade da regulação emocional. Os adolescentes mais velhos não mostraram um nível de regulação emocional superior aos dos mais novos. Este estudo encontrou resultados semelhantes com o de Silk e colaboradores (2003) em que apenas encontraram diferenças relacionadas com a idade muito ténues, com a exceção dos alunos do 7º ano que percecionaram níveis de ansiedade mais elevados do que os alunos do 10º ano. No estudo de MacDermott e colaboradores (2010) o grupo etário mais jovem, a frequentar o ensino primário, obteve um valor superior de regulação emocional, comparativamente aqueles que frequentavam ao ensino secundário.

É de salientar que estes últimos estudos foram voltados para a adolescência ao passo que os anteriores foram para uma população mais abrangente, desta forma, face à amplitude nos resultados obtidos, parece-nos que se legitima um maior investimento teórico e empírico na compreensão da relação entre a regulação emocional e a idade.

1.7. Conclusão ao capítulo

Nos últimos anos a compreensão dos processos emocionais progrediu exponencialmente, tendo como preferencial área de interesse a mestria dos indivíduos na regulação das respostas emocionais. Vários investigadores têm-se dedicado ao estudo do papel das emoções e da regulação emocional no desenvolvimento, no entanto ainda não são consensuais quanto as suas definições e funções no desenvolvimento.

As emoções apresentam-se como processos centrais no funcionamento humano, ocupando um lugar de destaque como organizadoras no desenvolvimento cerebral e em vários domínios do funcionamento, assim, as emoções são reações subjetivas a um acontecimento saliente do ambiente interno e externo ao organismo, caracterizadas por mudanças fisiológicas, experienciais e comportamentais (Sroufe, 1996), que desempenham funções integradoras ao nível do funcionamento cerebral (Siegel, 2001).

Apesar de um crescente reconhecimento da importância da regulação emocional, a investigação ainda não reúne consenso quanto à definição do constructo (Weinberg & Klonsky, 2009), ainda assim é possível encontrar alguns pontos de convergência entre as várias perspetivas teóricas. Subjacente à maioria dos estudos referentes à regulação

emocional, quer explícita ou implicitamente, está uma conceptualização teórica de um processo fisiológico, comportamental e cognitivo. A regulação das emoções tem sido definida assim como o conjunto de estratégias conscientes e/ ou inconscientes para manter, aumentar ou diminuir um ou mais componentes da resposta emocional, incluindo os sentimentos, comportamentos e respostas fisiológicas que constroem as emoções (Gross, 1998, 2002; John & Gross, 2004; Mauss, Evers, Wilhelm & Gross, 2006; Ochsner & Gross, 2005).

Em Portugal, os estudos da regulação emocional têm sido escassos, apesar de a nível internacional se ter verificado um crescimento significativo nos últimos anos. No âmbito da regulação emocional continuam por explorar as relações entre a regulação emocional e a sua relação com problemas comportamentais e outras variáveis como as do presente estudo (escolaridade, sucesso académico...). Ainda assim, são escassos também os estudos voltados para a adolescência, estando estes mais voltados para a idade adulta e mais jovem.

Apesar de relativamente pouco estudada (em comparação com os estudos em crianças e adultos), a pesquisa em adolescentes fornece evidências preliminares para a importância de aspetos específicos da regulação emocional e construções relacionadas com o desenvolvimento do adolescente. Compartilhando a posição de MacDermott e colaboradores (2010), parece-nos importante a aprofundar a compreensão da regulação emocional durante o período da adolescência.

Segundo a investigação, durante muito tempo considerou-se que a regulação emocional teria um desenvolvimento paralelo ao funcionamento biológico (Reverendo, 2011), no entanto estudos mais recentes mostram que talvez não seja assim tão linear. As diferenças de género postuladas pelos estudos empíricos encontrados apontam para um maior nível de regulação emocional por parte das raparigas relativamente aos rapazes, todavia apenas em alguns pontos da regulação emocional. São ainda referenciados estudos que indicam défices na regulação emocional em indivíduos com psicopatologias.

Em suma, apesar do crescente interesse no papel da regulação emocional, quando nos debruçamos sobre os avanços, problemas e desafios na investigação da regulação emocional os estudos salientam que os esforços de investigação deverão continuar a explorar as variáveis envolvidas na regulação emocional num contexto desenvolvimental, sugerindo ainda a necessidade de aplicação de medidas mais sofisticadas de avaliação das estratégias regulatórias (Lewis, Zinbarg & Durbin, 2010).

2. Disrupção Escolar: Conceptualização e Avaliação

Introdução

Habitualmente somos levados a pensar que a Disrupção escolar é manifestada por alunos problemáticos inseridos em contextos caracterizados por um nível socioeconómico baixo, por delinquência e violência, porém este fenómeno é transversal a toda a sociedade e bastante abrangente (Haber & Glatzer, 2009), sendo atualmente manifestado por diferentes grupos de alunos, de diversos contextos.

É na procura de um quadro de compreensão dos fatores internos e externos que o estudo acerca da Disrupção Escolar (D.E) adquire senso lógico, pelo que tal justifica o desenvolvimento de estudos nesta área, que procurem compreender os aspetos que estão inerentes à D.E.

Com este objetivo, inicia-se o capítulo com uma revisão da literatura acerca do fenómeno da D.E, e definição conceptual do conceito de D.E, dando ênfase à análise explicativa do mesmo por Veiga (1995). Segue-se a apresentação da evolução dos estudos empíricos da D.E, terminando com a análise da relação da D.E com outros fatores (internos e externos). Por último, será apresentada uma conclusão ao capítulo, onde serão encontradas as ideias chave relativas ao estudo da D.E do presente trabalho de investigação.

2.1. Revisão Bibliográfica: Evolução histórica Disrupção Escolar

Da revisão da literatura acerca da questão da D.E, observa-se que o número de explicações que são anunciadas para este fenómeno é elevado. O motivo desta variedade de explicações provém, certamente, da grande quantidade de fatores que estão na sua génese e da abordagem que é selecionada. Quando se faz uma análise da indisciplina opta-se, normalmente, por perspetivas psicológicas, sociológicas e pedagógicas, não existindo uma só explicação para o problema da D.E, nem perspetivas únicas.

Nas abordagens psicológicas (até aos anos 70), como refere Estrela (1998) o conceito de disciplina era associado ao de adaptação e o de indisciplina ao de inadaptação, condutas anti-sociais e a perturbações neuróticas. A autora menciona os estudos feitos em classes do ensino especial e em classes regulares, com base em correntes psicológicas de orientação predominantemente behaviorista e dinâmica, que conferiam a tendência para a desculpabilização do aluno, enquanto outros estudos estabeleciam correlações entre:

Indisciplina e QI; Indisciplina e Insucesso Escolar; Indisciplina e Sistemas de Autoridade, Indisciplina e raça, etnia, idade, sexo.

Segundo Fonseca (1997, citado por Paiva & Lourenço, 2004), a corrente “behaviorista” ou teoria do comportamento, pressupõe a análise das exteriorizações relacionais dos sujeitos na sua globalidade, quer nas suas atitudes normais, quer nas patológicas. O autor afirma que a teoria behaviorista encontrada nos dias de hoje é um reforço muito válido nos estudos do condicionamento e dos reflexos condicionados, bem como nos princípios da teoria da aprendizagem. Merret e Wheldall (1984) enunciam o comportamento escolar disruptivo como “*aquele que prejudica a aprendizagem dos alunos, ou a eficácia do ambiente de ensino*” (p. 87). Os alunos disruptivos são indivíduos indisciplinados, que não cumprem as regras escolares (Coulby & Harper, 1985). Estes distinguem-se dos alunos “especiais”, com muitos problemas de comportamento (*behaviour problems*), ou com complicações estruturais que lhes embaraçam a adaptação à escola (*maladjusted pupils*), pois estes, vulgarmente já diagnosticados, reconhecem-se debilitados nas suas capacidades mentais, físicas, comportamentais ou afectivas (Galloway, 1987).

Numa perspectiva pluridisciplinar surgiram os trabalhos de Estrela (1996) e Amado (2001) que desdramatizavam o fenómeno da indisciplina como decorrente de patologias, dando maior ênfase a variáveis do contexto social e pedagógico.

Estrela (1998) salienta a importância das correntes pedagógicas, sociológicas e interaccionistas, que defendem a indisciplina dos alunos pode ser entendida como resposta há manifestação dos professores. A generalidade das correntes pedagógicas, sociológicas salientam o papel das regras, como fundamental para a conservação de um bom ambiente escolar.

Segundo Paiva (2010), estudos recentes acerca das posturas dos professores perante os comportamentos dos alunos, manifestam preocupações similares às reveladas pelos primórdios da história, algumas das quais com séculos de existência. Wickman (1928, citado por Sprinthall & Sprinthall, 2002) evidencia que, para a maioria dos professores, a principal preocupação eram as crianças perturbadoras e ruidosas. Os mesmos autores, referem que 3 décadas mais tarde foram encontrados conclusões idênticas por Beilin em 1959.

Por sua vez Amado (2001), aponta a relação de causa efeito entre a indisciplina e a aparente falência das democracias a todos os níveis, que reporta a que os professores principalmente os mais jovens e inexperientes, em lidar com situações de D.E.

Assim, fazendo uma breve perspectiva histórica da indisciplina na educação, poder-se-á afirmar que apesar da mesma constituir um tema da atualidade, que inquieta todos aqueles que

de alguma maneira estão ligados ao ensino, os comportamentos de indisciplina sempre existiram desde que a escola é entendida como um espaço formal de ensino/aprendizagem (Paiva, 2010).

Por outro lado convém ressaltar o facto de a indisciplina não se poder desassociar do contexto sócio-histórico em que acontece. Assim, a disciplina escolar provém da sociedade e do sistema educativo, que se vai alterando ao longo dos anos, em conformidade com a evolução do estilo de vida, com as condições socioeconómicas, políticas e culturais da própria sociedade.

2.1.1. Revisão Empírica: evolução histórica dos estudos de avaliação do constructo

Nas pesquisas acerca da Disrupção Escolar, foi possível apreender que a classificação dos alunos como disruptivos ou não, têm sido feitas através de grelhas de observação usadas pelos sujeitos que assistem às aulas (Atkins, Pelham, & Light, 1989; Estrela, 1998). São também frequentes os estudos baseados em inferências dos professores (Atkins & colaboradores, 1989; Wang, 1989). Lawrence e colaboradores (1984), num estudo comparativo entre países Europeus (Suíça, Bélgica Inglaterra, França, Alemanha, Áustria e Dinamarca), sobre a conceção dos professores acerca da Disrupção escolar, verificaram a existência de três dimensões alusivas à disrupção escolar em todos os países: a agressão à autoridade, agressão aos colegas e distração.

Com menor frequência são os estudos com uso de instrumentos de avaliação da Disrupção Escolar professada pelos alunos e inferida pelos professores (Paiva, 2003). Loranger e Arsennault (1989) construíram um instrumento denominado por *Evaluation Questionnaire of Social Skills for Adolescents in High School*, com cerca de 25 itens (escala tipo Likert numa escala de 1 – sempre a 5 – nunca) que visava avaliar os comportamentos sociais na sala de aula. Este instrumento foi utilizado num estudo a 744 adolescentes. Apesar de ter apresentado boas qualidades psicométricas, este questionário apenas apresentava um único factor. Os alunos avaliavam os seus múltiplos comportamentos simplesmente em termos de um sistema de referência global, o que contestava a multidimensionalidade dos comportamentos sociais inerentes ao respeito pelas regras escolares. Loranger, Verret e Arsennault (1986), elaboraram também um questionário dirigido a professores - *Questionnaire à l'Enseignant* (QE), com 25 itens (escala tipo likert de 1- sempre a 5 – nunca). Este questionário tinha como objectivo avaliar as noções que os professores têm dos

comportamentos do aluno, associados à conformidade e ao respeito pelas regras da escola. Porém tal como no instrumento anterior, o QE não aludia ao sentido da multidimensionalidade dos comportamentos sociais, associados ao respeito pelas regras escolares, pelo que as avaliações que os professores realizaram acerca dos comportamentos dos alunos e as que os alunos realizaram acerca dos seus próprios comportamentos estavam significativamente relacionadas.

Em Portugal de entre os estudos acerca da Disrupção Escolar (e.g. Amado, 2000; Paiva, 2003; Veiga, 1995, 2007) salientam-se os de Feliciano Veiga que tem servido de suporte para a maioria dos estudos sobre a Disrupção escolar em Portugal (e.g. Amado, 2000; Amado & Freire, 2002; Paiva, 2003). Veiga elaborou duas escalas que visam avaliar os comportamentos escolares disruptivos, a partir da metodologia auto-descritiva: Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (1996) e, Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores (1996; 2006). A escala EDEP será posteriormente descrita na parte metodológica do trabalho, uma vez que é o instrumento utilizado nesta investigação para medir a disrupção escolar professada pelos alunos.

A escala EDEI sofreu recentemente alterações pelo que Veiga (2007) apresentou um novo estudo de validação da escala. Nesse estudo, o autor tentou perceber quais as perceções dos professores acerca dos comportamentos disruptivos dos alunos. No estudo participaram 302 professores do primeiro ciclo (59,9%), do segundo (22,5%) e do terceiro ciclo (17,5%). Os resultados apontaram para três fatores; distração-transgressão, agressão aos colegas e, agressão aos símbolos da autoridade escolar. Observou-se que, na generalidade das situações, os coeficientes apresentaram-se estatisticamente significativos e no sentido esperado ($p < 0.001$). A análise estatística acerca dos resultados realizada sobre as características psicométricas desta escala apresentaram valores positivos em termos de sua utilização na prática e investigação em Ciências da Educação (Veiga 2007).

Baseado nos estudos de Veiga com as Escalas EDEP e EDEI, Silva (2008), de acordo com Veiga, defende a operacionalização da disrupção em 3 dimensões operacionais, a distração-transgressão; a agressão aos colegas; agressões a professores e a outros elementos da comunidade escolar. Nestas 3 dimensões o autor inclui vários tipos de comportamentos, tais como, destruição do material escolar, desafio aos professores, recusa a colaboração ou execução das tarefas, furtos, agressões físicas e verbais a colegas, professores e outros agentes, falar em voz alta, perturbando a aula, entre outros.

No próximo ponto será explorado o conceito de disrupção escolar e os 3 níveis de disrupção, fazendo a distinção entre os mesmos e os comportamentos que cada um compreende.

2.2. Disrupção Escolar:

Conforme refere Veiga (2007), o conceito de disrupção escolar tem sido discutido no meio científico (Lawrence & Steed, 1986; Lawrence, Steed & Young, 1984; Lourenço & Paiva, 2004b; Paiva, 2003a,b; Tattum, 1986; Veiga, 2001) e, apesar de muito referido na literatura da especialidade, ainda se reveste de alguma novidade em Portugal. A habitual referência, na literatura científica, da expressão *disruptive behaviour* justifica, de alguma forma, a escolha pelo seu equivalente na língua portuguesa e levou à adoção nos meios académicos do conceito de *disrupção escolar* como a transgressão ou infração das regras escolares (Paiva, 2003).

Podemos afirmar que o denominado senso comum reconhece facilmente os problemas de indisciplina/D.E, no entanto não diferencia nem se apercebe da sua complexidade (Amado, 2004). A disrupção escolar é entendida assim como um conceito multidimensional, que inclui comportamentos de indisciplina, agressão entre pares e desafio a figuras de autoridade (Amado, 2000; Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996; Veiga, 1992).

De seguida serão apresentados detalhadamente os diferentes níveis da D.E, comumente aceites pela comunidade científica (Veiga, 1992; Amado, 2002; Paiva, 2003; Loureço, 2007).

2.3. Os 3 Níveis da Disrupção Escolar

O conceito disrupção escolar tem sido discutido na comunidade científica (Lourenço e Paiva, 2004; Veiga, 2007, 2008) e, embora frequentemente referenciado na literatura específica, assume ainda alguma novidade no nosso País. A frequente utilização, na literatura científica, da expressão *disruptive behaviour* justificou a preferência pelos seus equivalentes na língua portuguesa e conduziu à aceitação do conceito de disrupção escolar. Com foco nos estudos anteriormente expostos resolveu adotar-se o conceito de disrupção escolar como a transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento na escola (Paiva & Lourenço, 2004; Veiga, 2007). Podemos então distinguir 3 níveis de Disrupção escolar, nomeadamente: i) Desvio às regras de trabalho; ii) Perturbação das relações entre pares e; iii) Problemas da relação Professor-Aluno.

2.3.1. 1º Nível: Desvio às regras de trabalho

Este primeiro nível assenta no incumprimento das regras de trabalho, sem que, de uma forma frontal e direta, se ponha em causa a pessoa do professor. Fazem parte deste estágio os comportamentos de desvio às regras da comunicação verbal e não verbal (perturbação do ambiente, dificultando ou impedindo a efetivação dos objetivos da aula), a falta de material, a falta de pontualidade e de assiduidade, entre outros, isto é, um conjunto de comportamentos fora da tarefa (Lourenço, 2010).

Face aos constrangimentos da escola e da aula (a exigência do silêncio, o saber esperar, o manter-se no seu lugar e numa postura digna, o ter de aceitar que o corrijam e o critiquem, o ter de suportar tarefas monótonas, o ser constantemente avaliado....) a indisciplina, a este nível (a transgressão das regras e de rituais), cumpre funções (microsociais e micropolíticas) fundamentais para a “manutenção” e “sobrevivência” do aluno e do grupo-turma – aspetos que a cultura de escola deve ter em atenção.

Sabemos que muitas das regras e valores que estes comportamentos infringem fazem parte da “cultura de escola”; após um curto período inicial de escolarização crê-se (e espera-se) que estão interiorizados pelos alunos. Devido a esta crença, raramente são explicitados, a não ser nos discursos rituais do início do ano, de iniciativa de muitos professores, logo mesmo na aula de apresentação. (Amado & Freire, 2009)

A autoridade na escola só terá legitimidade para discutir a necessidade de disciplina e participação do educando se estiver ligada à vida pessoal e social dos sujeitos que recebe. Isto é, se estiver voltada à construção de personalidades singulares em consonância com a construção de objetivos coletivos (Chiggi, 2002, citado por Amado & Freire, 2009, p. X).

Sumariamente, no primeiro nível encontramos os desvios às regras de produção da aprendizagem, em virtude da perturbação causada no bom funcionamento da aula, manifestada por comportamentos de indisciplina (Amado, 2000).

2.3.2. 2º Nível: Perturbação das relações entre pares

O 2º nível consiste nos problemas que prejudicam as relações entre pares. Trata-se de todo um conjunto de pequenas atitudes agressoras que conduzem muitos dos alunos a qualificarem o ambiente da sua escola, ou da sua turma como de agressividade, de represálias mútuas, sem efeitos duradouros. Baseia-se também em atitudes e comportamentos que, tal como têm sido expressos por distintos investigadores (Haber & Glatzer, 2008; Smith & Sharp, 1995; Sullivan, 2000), configuram-se como abusos de poder e uma vitimização repetida e

prolongada no tempo (ataque físico e psicológico), de um indivíduo sobre outro mais fraco e vulnerável, sem capacidade para se defender – Bullying (Lourenço, 2010).

A maior parte destes comportamentos ocorrem noutros espaços que não a sala de aula e na ausência do professor. Os alunos ao envolverem-se em conflitos entre si, ao agredirem-se uns aos outros, não o fazem com a intenção de obstruir ou perturbar o funcionamento da aula ou da escola, isto é de por em causa a autoridade do professor ou as normas da escola (Paiva, 2010). A maior parte das vezes estas situações surgem fruto das suas vivências informais no quotidiano escolar e têm como finalidade e funções principais “resolver” as pequenas ou grandes “querelas” que se passam entre eles; ou seja este tipo de situações tem fundamentalmente funções de carácter psicológico e psicossocial (Amado e Freire, 2009).

Assim, no segundo nível encontramos “*os conflitos entre pares, que englobam o disfuncionamento das relações formais e informais entre os alunos, podendo mesmo manifestar-se em comportamentos agressivos e violentos - neste nível pode-se situar o bullying (violência entre-pares)*” (Amado, 2000, p.89).

2.3.4. 3º Nível: Problemas da relação Professor-Aluno

No terceiro nível, por fim, situam-se os conflitos na relação professor-aluno, onde se inserem os comportamentos que põem em causa a autoridade e estatuto do professor, abrangendo a agressividade e violência contra docentes e outros funcionários da escola e actos de vandalismo contra a propriedade escolar (Amado, 2000).

Os comportamentos que afectam a relação professor-aluno são aqueles que, para além de prejudicarem as condições de trabalho e de infringirem as regras que as definem, vão além disso e põem em causa a dignidade do professor, como profissional e como pessoa. São também aqueles em que os conflitos e as relações de poder melhor se desenham e ganham corpo, constituindo-se como verdadeira oposição à autoridade institucional do professor (Amado e Freire, 2009).

O terceiro nível então pressupõe a confrontação direta com a pessoa e autoridade do professor, podendo ser extensiva também, à autoridade dos restantes intervenientes da comunidade educativa. O tipo de comportamentos é bastante diversificado, passando por comportamentos ajuizados por grosserias, obscenidades, desobediência, humor destrutivo, risos sarcásticos, contestação arrogante e mal-educada de castigos e exigências, insultos, ameaças, violência física, desvio ou deterioração da propriedade do professor ou instituição (Lourenço, 2010).

Considera-se de seguida a forma como tem sido investigada a relação entre disrupção escolar e as variáveis do presente estudo: sexo, idade, escolaridade, sucesso escolar.

2.4. Disrupção Escolar e outras variáveis ²

Nas escolas de diversos países, incluindo Portugal, temos vindo a assistir a um aumento dos comportamentos de indisciplina e de violência e à falta de respostas da escola atual para uma educação de qualidade a todos os alunos, o que dificulta o desenvolvimento de um clima propício ao ensino e à aprendizagem (Veiga, 2007). Alguns autores referem ser urgente desenvolver estudos no sentido de identificar os fatores relacionados com a ocorrência de comportamentos problemáticos (Freire e colaboradores, 2006, Lourenço, 2010;). A análise da literatura acerca da disrupção escolar permitiu identificar uma série de relações com variáveis sociodemográficas, como sexo, idade, escolaridade e sucesso académico dos alunos. As mesmas serão clarificadas no decorrer deste ponto.

2.4.1. Disrupção Escolar e Sexo

A maioria dos estudos tem enfrentado uma prevalência de melhor comportamento nos grupos do sexo feminino que nos do masculino, particularmente quando se refere à agressão, comportamentos anti-sociais, à mentira, à impulsividade e ao auto-controlo, bem como à adaptação à escola (Coulby & Harper, 1985; Fonseca e tal, 1984; Estrela 1991; Paiva, 2003).

Nos estudos de Veiga (1995) as diferenças detetadas atingiam elevados níveis de significância entre os sexos, sendo os indivíduos do sexo masculino infringedores de maior disrupção que as do sexo feminino. Freire (2001), através de um estudo longitudinal com 64 alunos sublinha que a indisciplina é um fenómeno restrito a um grupo reduzido de alunos, progressivo e lento, especialmente no caso das alunas.

Num estudo de Amado (1989), em cerca de 774 participações dos professores para os diretores de turma de uma escola secundária, de qualquer nível de ensino eram na maioria incentivados pelos alunos do sexo masculino. Também Paiva (2003) num estudo acerca da relação entre o auto-conceito e disrupção escolar, ao avaliar a variável idade verificou a existência de uma maior predominância de comportamentos disruptivos nos rapazes que nas raparigas ($p < .01$)

² Até à data não foram encontrados estudos que relacionassem a disrupção escolar com a auto-regulação emocional e com a variável sociodemográfica escolaridade dos pais dos alunos.

Um estudo mais recente de Lourenço e Paiva (2009) a 362 alunos do 3º ciclo do ensino básico apresentou resultados semelhantes ao que tem sido mencionados pela literatura, apresentando os alunos do sexo masculino mais comportamentos disruptivos que as alunas ($p < .05$).

Como foi possível verificar, os indivíduos do sexo masculino são entendidos na generalidade como sendo possuindo níveis inferiores de disciplina. A generalidade das pesquisas tende a acentuar a cultura tem beneficiado a competitividade e a auto-afirmação nos indivíduos do sexo masculino, sendo de supor níveis superiores de disrupção neste grupo (Lourenço e Paiva, 2010).

2.4.2. Disrupção Escolar e Idade

Em diversos estudos encontrados os autores discriminam uma maior frequência de disrupção escolar entre os 13 e 17 anos (Amado, 1989, Lourenço & Paiva, 2004; Estrela, 1989; de Loranger, e colaboradores, 1986).

Num estudo de Loranger, e colaboradores (1986), com o QUCSE, a 1299 do 3º ciclo e ensino secundário com idades compreendidas entre os 12 e 17 anos, demonstrou que existiam diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos mais velhos (15-17 anos) e os mais novos (12-14), apresentando estes últimos maiores comportamentos desajustados ($p < .05$).

No estudo de Amado (1989), já anteriormente mencionado, os alunos mais jovens (12-13 anos) manifestavam uma maior percentagem de dificuldades nas relações entre pares e ao nível das transgressões às regras da aula.

As investigações parecem consignar uma maior frequência dos comportamentos escolares disruptivos entre os 12 e 14 anos. A partir dos 15 anos, passado o estágio inicial da adolescência, o adolescente de uma forma geral, tende a dar mais importância a questões que implicam o seu futuro pelo que as interações com os outros (especialmente adultos) passam a ser melhor atendidas e aceites (Lourenço & Paiva, 2004).

2.4.3. Disrupção Escolar e Escolaridade dos alunos

Quando abordada a problemática da disrupção relacionada com a escolaridade dos alunos, Paiva e Lourenço (2010) encontraram resultados onde os alunos do 9º ano são menos disruptivos.

De uma forma geral, poder-se-á dizer que os alunos mais novos, devido á falta de objectivos, e consciência das consequências de um comportamento inadequado na sala de aula e fora dela, leva a que sejam considerados os que levantam maiores problemas disciplinares (Paiva & Lourenço, 2010).

Assim, à medida que vão crescendo na escolaridade e se vão aproximando da realidade profissional os alunos tendem a valorizar mais a escola e o seu papel (Paiva, 2003), parecendo deixar de lado os desentendimentos, pensando na importância da mesma na construção do seu futuro.

2.4.4. Disrupção Escolar e sucesso académico

O insucesso escolar, ainda que não seja em si mesmo um comportamento escolar disruptivo, surge, com frequência associado à disrupção escolar (Estrela,1986).

Oliveira (2009) refere que razões especialmente pedagógicas devem ser sublinhadas pois frequentemente esses comportamentos disruptivos estão relacionados com o insucesso ou com uma escola pouco eficaz.

Tal como referem Amado e Freire (2002), diversas investigações em Portugal e revalidando muita pesquisa internacional, relevam a sólida ligação entre o comportamento disciplinar, o sucesso escolar e as aprendizagens.

Estrela (1986) refere que os alunos com maior rendimento admitem mais a autoridade, são mais atenciosos, geram menos conflitos, são mais pontuais, têm mais cuidado com o material escolar, respeitam mais os professores e têm mais em consideração as indicações destes. Por outro lado, alunos com fracos rendimentos escolares têm maior tendência a apresentar comportamentos disruptivos.

De acordo com alguns autores (Amado, 1991, 2001; Lopes, 1998) a questão do insucesso escolar, como problema individual, constitui também um factor de indisciplina. Os casos de insucesso, sobretudo de insucesso repetido, são causadores de frustrações e levam o aluno a experienciar um sentimento de impotência que é, muitas vezes, compensado por comportamentos disruptivos. Como refere Amado (1991) numa investigação que concretizou acerca do impacto de algumas variáveis de contexto, “grande parte dos incidentes é da responsabilidade de alunos com repetência no seu percurso escolar” (p. 146). É como se a indisciplina configurasse uma espécie de alternativa à noção que os alunos têm da sua incompetência. Como mencionam Mendler & Curwin (1983), os alunos que experimentam os

efeitos das repetências respondem com maior agressividade. Muitos preferem ser reconhecidos como indisciplinados do que como incapazes.

Tem sido referido, na literatura da área, uma co-ocorrência entre comportamentos indisciplinados e dificuldades de aprendizagem (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Del Prette & Del Prette, 2003; Ferreira & Marturano, 2002; Marinho, 2003; Marturano & Loureiro, 2003; Medeiros & Loureiro, 2004; Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000; Parreira & Marturano, 1996), que, por sua vez, tem consequência no sucesso escolar. Segundo Marturano e Loureiro (2003), essa relação atinge, em estimativas internacionais, cerca de 12% dos jovens em idade escolar.

2.5. Conclusão ao capítulo

Fazendo uma breve perspectiva histórica da indisciplina na educação, poder-se-á afirmar que apesar da mesma constituir um tema da atualidade, que inquieta todos aqueles que de alguma maneira estão ligados ao ensino (professores, psicólogos e outros agentes da comunidade escolar...), os comportamentos de indisciplina sempre existiram desde que a escola é entendida como um espaço formal de ensino/aprendizagem. Porém, tal como salienta Amado (2004), o denominado senso comum reconhece facilmente os problemas de indisciplina, todavia não diferencia nem se apercebe da sua complexidade.

Pode-se entender o comportamento escolar disruptivo como todo e qualquer comportamento que vai contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento das pessoas na escola. Os comportamentos disruptivos são comportamentos que interferem seriamente com o processo de ensino e/ou alteram gravemente o funcionamento normal da escola (Lawrence, Steed, & Young, 1984, citados por Veiga, 2008). Além dos habituais maus comportamentos na aula, no recreio, nos corredores os autores incluem, os ataques físicos e destruição intencional da propriedade (Lawrence, Steed & Young, 1984, cit. in Veiga 2008), comportamentos que influenciam negativamente o funcionamento da aula e da Escola.

Pelo que se pode apreender a considerável diversidade de comportamentos escolares disruptivos está evidente tanto em investigações de natureza empírica como em modelos teóricos elucidativos desses comportamentos.

Não existem adolescentes sem comportamentos (pontuais) de indisciplina e que idealmente todos devem, ocasionalmente, desafiar estes limites estabelecidos. Das tarefas da adolescência faz parte o questionar das regras, o desafiar dos limites e a tomada de decisões

cada vez mais individualizadas, tarefas sem as quais a construção de uma identidade saudável e o desenvolvimento de um sistema de valores e atitudes coerentes, não são plausíveis. Um jovem que nunca questiona e contraria as regras é certamente alguém que experimenta, no seu desenvolvimento, dificuldades de autonomização (Lourenço, 2010).

A escola é um local privilegiado de conflitos que estão associados a comportamentos disruptivos e estes, por sua vez, são influenciados por algumas variáveis, nomeadamente o sexo, idade, ano de escolaridade, sucesso académico, entre outros. Pelas pesquisas efetuadas foi possível encontrar uma relação muito próxima entre o sexo dos alunos e a manifestação de comportamentos disruptivos, sendo os alunos do sexo masculino detentores de maior disrupção escolar. Por outro lado, existem também significâncias no que diz respeito à idade e escolaridade dos alunos com a disrupção, parecendo esta diminuir com o aumento da idade e da escolaridade. Isto, pode dever-se ao facto de os alunos se consciencializarem mais acerca da importância da escola. Ainda, existem evidências empíricas que a disrupção escolar está intimamente ligada com distúrbios psicológicos.

Alunos disruptivos, agressivos e com poucas competências sociais costumam ser menos valorizados pelos seus professores (Wentzel, 1991). A impopularidade que estes alunos experimentam não permite, normalmente a interação positiva com os colegas, sendo de sublinhar que grande parte das causas dessa impopularidade pode não estar sobre controlo, nomeadamente as dificuldades em auto-regular comportamentos agressivos ou mesmo a imaturidade não percebida (Paiva & Lourenço, 2010).

Foi possível observar que grande parte das investigações acerca desta problemática, tem como foco a identificação dos comportamentos disruptivos bem como as consequências deste tipo de comportamentos. A nosso ver, parece também de extrema importância conhecer os processos regulatórios que estão por trás desses mesmos comportamentos, que poderão influenciar diretamente as atitudes dos alunos, quer em termos disciplinares quer em termos sociais.

Capítulo III – Estudo Empírico

Parte 1

1 - Objetivos, hipóteses e metodologia

Introdução

Na revisão bibliográfica acerca da regulação emocional e disrupção escolar até à data não foram encontradas investigações que relacionassem estas duas variáveis, tal como conceptualizadas no presente estudo. Encontraram-se apenas alguns estudos que relacionavam o conhecimento das emoções com as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares, entre outros. A escassez de estudos que relacionassem as duas variáveis foram vistos como um estímulo para a investigação sobre as relações entre os constructos Disrupção Escolar e Regulação Emocional.

Nesta parte, são especificadas as opções metodológicas do estudo os objetivos e as hipóteses de trabalho, a descrição da amostra, dos instrumentos de avaliação e os procedimentos relativos à recolha dos dados. São posteriormente apresentados e discutidos os resultados. Apresenta-se por fim, a conclusão geral.

1.1. Objetivos

A presente investigação tem como objetivo central explorar a relação entre a regulação emocional (investigada através da desregulação emocional) e os comportamentos disruptivos dos alunos em contexto escolar, considerando os efeitos que determinadas variáveis, como o sexo, idade, escolaridade dos alunos, escolaridade dos pais dos alunos e sucesso escolar dos alunos poderão ter nesses mesmos comportamentos. No enalço da concretização do objetivo geral, estabelecem-se como objetivos específicos:

- Analisar até que ponto os resultados encontrados na disrupção relatada pelos adolescentes se relacionam com as dificuldades de regulação emocional.

- Investigar até que ponto os resultados encontrados na disrupção professada pelos alunos e na desregulação emocional se relacionam com a idade dos adolescentes.- Averiguar até que ponto os resultados encontrados na disrupção professada pelos alunos e na desregulação emocional se relaciona com a escolaridade dos alunos e dos seus pais.

- Examinar até que ponto os resultados encontrados na disrupção professada pelos alunos e na desregulação emocional se relacionam com o sucesso académico dos alunos.

1.1.2. Hipóteses

De acordo com a literatura, a presente investigação integra-se num estudo correlacional a partir de um estudo e intra-sujeitos no qual se formulam as seguintes hipóteses:

H0 – não existe relação estatisticamente significativa entre as variáveis.

H1 – a Disrupção escolar varia conforme as habilitações dos pais dos pais dos alunos;

H2 – a Regulação Emocional varia de acordo com a idade e o género;

H3 – a Regulação Emocional varia de mediante habilitações dos pais dos alunos;

H4- a Disrupção Escolar orgulho está relacionada com a nota a Matemática e a nota de Português.

H5 - a Regulação Emocional está relacionada com a nota de Matemática e a nota de Português.

Para além do teste destas hipóteses, será explorada a relação entre variáveis que não aparecem relacionadas na literatura, nomeadamente

1. A disrupção escolar varia conforme a Regulação emocional.
2. A Disrupção escolar varia conforme as habilitações dos pais;
3. A Regulação emocional varia conforme a escolaridade dos alunos e o sucesso académico dos alunos;
4. A Regulação emocional varia mediante as habilitações dos pais.

1.2 Amostra

Foi utilizada uma amostra de conveniência, constituída por 544 alunos de um estabelecimento de ensino Básico (2º e 3º ciclos), sendo 282 (51,8%) do sexo masculino e 262 (48,2%) do sexo feminino, com entre 10 e 17 anos (M= 12,62, D.P.=1,601), estando 108 (19,9%) a frequentar o 5º ano, 116 (21,3 %) no 6º ano; 109 (20%) no 7º ano; 111 (20,4%) no 8º ano e 97 (17,8%) a frequentar o 9º ano.

No caso das habilitações do pai, a maioria tem escolaridade equivalente ao nível do 1º ciclo (36,7%), 2º ciclo (21,1%), 3º ciclo (30,9%). Somente 52 pais (10,4%) têm o ensino secundário e, 5 pais (1%) o ensino universitário. De modo semelhante, o nível das habilitações das mães encontra-se, essencialmente, distribuído pelo 1º ciclo (27,3%), 2º ciclo (28%) e 3º ciclo

(30%). Apenas 64 mães (12.4%) têm o secundário e 12o ensino universitário (2.3%) (cf. Quadro2).

Quadro 1. Características gerais da Amostra

		N (= 544)	%
Género	Masculino	282	51,8%
	Feminino	262	48,2
Idade	10 anos	51	9,4
	11 anos	190	20
	12 anos	99	18,2
	13 anos	103	18,9
	14 anos	118	21,7
	15 anos	48	8,8
	16 anos	13	2,4
	17 anos	3	0,6
Escolaridade	5º ano	108	19,9
	6º ano	116	21,3
	7º ano	109	20%)
	8º ano	111	20,4
	9º ano	97	17,8
Escolaridade Pai	1º ciclo	184	36,7
	2º ciclo	106	21,1
	3º ciclo	155	30,9
	Secundário	52	10,4
	Universitário	5	1
Escolaridade Mãe	1º ciclo	141	27,3
	2º ciclo	145	28%
	3º ciclo	156	30%
	Secundário	64	12,4
	Universitário	12	2,3
Nota de Português	2	89	16,4
	3	297	54,6
	4	150	27,6
	5	7	1,3
Nota de Matemática	1	1	0,2
	2	161	29,6
	3	232	42,6
	4	123	22,6
	5	26	4,8

1.3. Instrumentos

A presente investigação visa a aplicação de dois instrumentos, nomeadamente, a a Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE) de Gratz e Roemer (2004) (cf. Anexo1), para averiguar a ocorrência de problemas de auto-regulação emocional e, a Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP) de Veiga (1996) (cf. Anexo 2), para identificar os comportamentos disruptivos. Para obtenção das características

sociodemográficas da população em estudo, foi desenvolvido um Questionário Sociodemográfico, com o objetivo de avaliar variáveis como o sexo e idade (Anexo I). Este questionário servirá também como auxílio à investigadora na organização dos dados obtidos.

Para avaliar e detetar comportamentos disruptivos, optou-se pela utilização da Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP), elaborada por Veiga (1996), destinada à avaliação da disrupção escolar junto dos próprios alunos. É uma escala que tenta reunir informações sobre a disrupção escolar, englobando aspetos como Distração-Transgressão; Agressão aos colegas; Agressão aos símbolos de autoridade escolar. É uma escala tipo Likert de 1 (completamente em desacordo) e a 6 (completamente de acordo). No âmbito da validação da escala EDEP, foi realizada uma investigação nas escolas portuguesas (Veiga, 2001), numa amostra constituída por 294 alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, de ambos os sexos, e de várias zonas do país. A hipótese da multidimensionalidade do constructo disrupção escolar foi confirmada por meio da análise fatorial dos resultados. Essa análise revelou a existência de 3 fatores: distração-transgressão, agressão aos colegas, e agressão aos símbolos da autoridade escolar (que explicam 51,1% da variância total). Analisaram-se as qualidades psicométricas ao nível dos coeficientes de consistência interna para os diferentes fatores e da validade externa. Este estudo permitiu concluir que através da análise estatística dos resultados realizada sobre as características psicométricas apresentaram valores positivos ($\alpha = 0.75$) em termos de sua utilização na prática e investigação em Ciências da Educação.

No que concerne à Regulação Emocional, optou-se pela Escala de Dificuldades na Regulação Emocional de Gratz e Roemer (2004), adaptada para a população portuguesa por Fernandes, Coutinho e Ferreira, Dias (2010). Este instrumento tem como objetivo avaliar os múltiplos aspetos da desregulação da emocional (Gratz & Roemer, 2004). Apresenta 6 subescalas: Não-aceitação de respostas emocionais (não aceitação); Dificuldades de envolvimento no comportamento em objetivos dirigidos (objetivos); Dificuldades de controlo de impulsos (impulso); Falta de consciência emocional (perceção); Acesso limitado a estratégias emocionais reguladas (Estratégias) e; Falta de clareza emocional (Clareza) (Gratz & Roemer, 2004). É uma escala tipo Likert de 1 (quase nunca) a 5 (quase sempre) (Gratz & Roemer, 2004). Embora o instrumento avalie dificuldades na regulação emocional, a literatura diz que a mesma envolve: (i) a consciência e a compreensão das emoções, (ii) a aceitação das emoções, (iii) a capacidade para, em momentos de emoção negativa, controlar comportamentos impulsivos e agir de acordo com os objetivos desejados e (iv) a capacidade para usar a regulação emocional apropriadamente, mediante a implementação de estratégias que modulem as respostas emocionais de um modo flexível de forma a alcançar objetivos

individuais ao mesmo tempo que se atende as exigências da situação. Esta escala apresenta-nos uma descrição mais completa destes processos, uma vez que a ausência de algumas dessas dimensões indicará a presença de dificuldades de regulação emocional ou desregulação emocional. Essas dimensões correspondem as subescalas da DERS.

A escala foi adaptada para a população portuguesa por Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha e Dias (2009) com uma amostra de adultos, os resultados obtidos apresentaram bons valores de estabilidade temporal e de consistência interna (Cronbach's $\alpha = ,93$). Encontra-se em estudo na faixa etária da adolescência, num trabalho ainda não publicado (Bravo & Dias, em preparação), com os resultados a apontar para a manutenção das boas propriedades, tanto em termos de validade - $X^2/df=2.838$, CFI= .846, PCFI=.736 e RMSEA= .058 (.055-.062) – como fidelidade ($\alpha =,839$).

1.4. Procedimento

Para a realização deste estudo, começou-se por recolher os instrumentos e pedir autorização aos autores dos instrumentos: EDEP (Veiga, 1996) e EDRE (2004).

Posteriormente, procedeu-se à escolha do estabelecimento de ensino, que foi feita por motivos pragmáticos, nomeadamente geográficos. Depois de receber a autorização do Conselho Executivo (cf. Anexo4) e dos EE (cf. Anexo 5), procedeu-se à aplicação dos instrumentos de forma coletiva, num tempo cedido pelos professores. A recolha dos dados decorreu ao longo de quatro semanas no início do segundo período do ano letivo de 2010/2011, de acordo com a disponibilidade apresentada pelos diretores de turma.

A aplicação dos instrumentos foi efetuada durante a manhã e o início tarde, num dia normal de escola, isto é, sem a ocorrência de nenhuma prova ou atividades relevantes. As administrações foram realizadas pela investigadora, com a presença dos respetivos diretores de turma na sala, previamente informados e preparados efeito, de modo a minimizar a ocorrência de variáveis parasitas.

A investigadora dirigiu-se às salas de aula das respetivas turmas e começou por expor os objetivos gerais do estudo e o tipo de colaboração que era solicitada aos alunos, salientando o facto de esta ser voluntária e de os dados servirem apenas para efeitos estatísticos, sendo os questionários totalmente anónimos e confidenciais.

Depois de recolhidos, os dados foram codificados no programa de tratamento estatístico *Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 16.0 for Windows* para realizar a análise fatorial exploratória. Para analisar os dados da investigação do presente estudo e por se tratar de uma

investigação do tipo correlacional, foram utilizados os testes estatísticos de *Spearman e Pearson*, uma vez que estes são os mais adequados para medir a intensidade da associação entre as variáveis.

Parte 2

2 – Apresentação dos resultados

Neste capítulo, primeiramente serão apresentados os resultados do estudo. Inicia-se com a análise da disrupção escolar, desregulação emocional função das variáveis sociodemográficas. Por fim neste ponto, verificam-se as relações existentes entre as variáveis: desregulação emocional e a disrupção escolar.

Posteriormente será procedida a discussão dos resultados previamente apresentados, confrontando os dados analisados com a literatura existente. Para tal, seguimos a estrutura que foi utilizada anteriormente, abordando, em primeiro lugar, os resultados da Regulação Emocional e Disrupção Escolar em função das variáveis sociodemográficas: género, idade, escolaridade, sucesso escolar e habilitações dos pais. Por último, segue-se apresentação dos resultados da análise entre a Regulação Emocional e Disrupção Escolar.

2.1. Desregulação emocional, Disrupção escolar em função das variáveis demográficas

De seguida são apresentados os resultados dos estudos estatísticos relativos às variáveis do estudo: desregulação emocional e disrupção escolar em função das variáveis sociodemográficas, nomeadamente o género, a idade, ano de escolaridade, notas de português e matemática e as habilitações dos pais. Por último será analisada a relação existente entre as variáveis principais: Regulação emocional e Disrupção Escolar

2.1.1 Desregulação emocional e Disrupção escolar em função do género

Conforme se verifica no quadro 2, os alunos do género masculino e feminino apresentam uma pontuação muito semelhante no que diz respeito à desregulação emocional. Os resultados do *teste t* permitem perceber que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas no que se refere i) Estratégias (M= 19,029, DP: 5,970; M= 19,9195, DP= 6,49121; $t_{(540)} = -1,665$, $p=0,097$), ii) Não aceitação (M= 13,3865, DP= 5,33066; M= 13,7595; DP= 6,4912; $t_{(542)} = -1,734$, $p=0,463$), iii) Consciência (M= 21,3879, DP: 3,93733; M= 21,2299; DP= 4,23366; $t_{(540)} = -,450$, $p=0,653$) , iv) Impulsos

($M=13,8327$, $DP= 4,71666$; $M= 13,9234$; $DP= 4,60705$; $t_{(540)}= -,226$, $p=0,821$) e, v) Objetivos ($M=14,0887$, $DP=3,56475$; $M=14,4389$, $DP= 3,74500$; $t_{(542)}= -1,118$, $p=0,264$).

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na clareza ($M= 14,5979$, $DP= 2,70420$; $M= 14,1111$; $DP=2,39854$; $t_{(540)}= 2,210$, $p=0,027$), sendo os rapazes a evidenciar pontuações mais elevadas que as raparigas.

Quadro 2. Regulação Emocional em função do sexo

	M	DP	M	DP	T	GI	P
Estratégias	19,0285	5,969	19,9195	6,491	-1,665	540	,097
Não aceitação	13,3865	5,330	13,7595	6,492	-,734	542	,463
Consciência	21,3879	3,937	21,2299	4,233	,450	540	,653
Impulsos	13,8327	4,716	13,9234	4,607	-,226	540	,821
Objetivos	14,0887	3,564	14,4389	3,745	-1,118	542	,264
Clareza	14,5979	2,704	14,1111	2,398	2,210	540	,027

No que concerne à Disrupção escolar (quadro 3), os resultados do teste de t, permitem perceber que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos e algumas sub-escalas. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos grupos no que diz respeito: i) à agressão aos colegas ($M= 10,7189$, $DP= 2,79719$; $M= 10,0649$, $DP= 2,29099$; $t_{(532,264)} = 2,989$, $p=0,003$), ii) agressão a figuras de autoridade ($M=5,8759$, $DP= 1,93181$; $M= 5,5191$; $DP= 1,35529$; $t_{(505,001)} = 2,508$, $p=0,012$) tendo os rapazes apresentado pontuações mais elevadas que as raparigas.

Por outro lado, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a distração/transgressão e os grupos ($M= 14,9610$, $DP= 3,97885$; $M= 14,4046$, $DP: 3,90555$; $t_{(542)}= 1,644$, $p=0,101$).

Quadro 3. Disrupção escolar em função do sexo

	M	DP	M	DP	T	GI	P
Distração/ transgressão	14,9610	3,978	14,4046	3,905	1,644	542	,101
Agressão a colegas	10,7189	2,797	10,0649	2,290	2,989	532,264	,003
Agressão a figuras de autoridade	5,8759	1,931	5,5191	1,355	2,508	505,001	,012

2.1.2. Desregulação emocional e Disrupção escolar em função da Idade

No estudo da relação entre idade e a Desregulação emocional não foi encontrada relação entre a idade e as variáveis Estratégias ($p=,796$), Não aceitação ($p=,532$), Consciência

($p=,326$) e Objetivos ($p=,244$). Foram encontradas algumas relações positivas e negativas ainda que baixas, entre a idade e a desregulação emocional no que diz respeito às variáveis Impulsos e Clareza. Foi encontrada uma relação positiva e muito baixa entre a idade e os impulsos ($r=,085$, $p<0,05$) e uma relação negativa e muito baixa entre a idade e a clareza ($r= -,156$, $p<0,05$) (Cf. Quadro 4).

Na disrupção escolar, os estudos correlacionais efetuados com a idade, permitiram encontrar uma correlação positiva e baixa entre a idade e a Distração/Transgressão ($r=,212$, $p<0,05$). Nas dimensões Agressão a colegas ($p=,488$) e Agressão a figuras de Autoridade ($p=,257$) não se verificaram relações com a idade).

Quadro 4- Estudo das relações entre a idade e Desregulação emocional e Disrupção escolar

EDRE	Estratégias	Não-aceitação	Consciência	Impulsos	Objetivos	Clareza
Idade	$r ,011$ $p ,796$	$r -,027$ $p ,532$	$r -,042$ $p ,326$	$r ,085(*)$ $p ,047$	$r ,050$ $p ,244$	$r -,156(**)$ $p ,000$
EDEP	Distração/ transgressão		Agressão a colegas		Agressão a figuras de autoridade	
Idade	$p ,212(**)$ $p ,000$		$r ,030$ $p ,488$		$r ,049$ $p ,257$	

2.1.3. Desregulação emocional e Disrupção escolar em função das Notas de Português e de Matemática

No estudo da relação da Desregulação emocional e das notas de Português e de Matemática, foram encontradas algumas relações estatisticamente significativas (quadro 5).

Foram encontradas relações negativas baixas e muito baixas entre a nota de Português e as variáveis: i) Não-aceitação ($r= -,222$, $p<0,05$), pelo que quanto melhor a nota de português, menor a Não-aceitação; ii) Estratégias ($r= -,113$, $p<0,05$), pelo que quanto melhor a nota de português, menores as Estratégias; iii) impulsos ($r= -,219$, $p<0,05$), pelo que quanto maior a nota de português, menores os impulsos; iv) objetivos ($r= -,128$, $p<0,05$), pelo que à medida que quanto melhor a nota de português, menores os objetivos. Não foram encontradas relações entre desregulação emocional e a nota de português no que diz respeito às variáveis: Consciência ($p=,000$) e Clareza ($p=,370$).

Foram também encontradas relações negativas muito baixas, na relação entre a nota de matemática e as variáveis, nomeadamente: i) às estratégias ($r=-,116$, $p<0,05$), pelo que quanto maior a nota de matemática, menores são as estratégias. ii) à não aceitação ($r=-,217$, $p<0,05$), pelo que quanto melhor a nota de matemática, menor a não-aceitação; iii) os impulsos ($r=-,160$, $p<0,05$), pelo que, quanto maior a nota de matemática, menores são os impulsos; iv) os

objetivos ($r=-,096$, $p<0,05$), pelo que, quanto maior a nota de matemática, menores são os objetivos. Foi ainda encontrada uma relação positiva muito baixa entre a nota de matemática e a consciência ($r=,177$, $p<0,05$), pelo que quanto maior a nota de matemática, maior a consciência. Não foi encontrada relação entre a Desregulação emocional e a nota de matemática no que diz respeito à variável Clareza ($p=,843$).

No que concerne à relação entre as Notas de Português e de Matemática com a Disrupção Escolar, foi apenas encontrada uma correlação estatisticamente significativa, entre a nota de Português e a Distração/Transgressão ($r= -,137$, $p<0,05$), pelo que quanto maior a nota de português menor a distração/transgressão. Não foram encontradas relações entre as notas de Português e de Matemática no que concerne às restantes variáveis.

Quadro 5. Estudo das relações entre a Desregulação Emocional e Disrupção escolar em função das variáveis: notas de português e nota de matemática.

			Nota de português	Nota de matemática	
EDRE	Estratégias	r_{sp}	-,113(**)	-,116(**)	
		P	,008	,007	
	Não-aceitação	r_{sp}	-,222(**)	-,217(**)	
		P	,000	,000	
	Consciência	r_{sp}	,160(**)	,177(**)	
		P	,000	,000	
	Impulsos	r_{sp}	-,219(**)	-,160(**)	
		P	,000	,000	
	Objetivos	r_{sp}	-,128(**)	-,096(*)	
		P	,003	,025	
	Clareza	r_{sp}	-,039	-,009	
		P	,370	,843	
	EDEP	Distração/ transgressão	r_{sp}	-,137(**)	-,083
			P	,001	,053
Agressão a colegas		r_{sp}	,050	-,028	
		P	,242	,518	
Agressão a figuras de autoridade		r_{sp}	-,082	-,056	
		P	,055	,193	

2.1.4. Desregulação emocional e Disrupção escolar em função do ano de escolaridade

No estudo da relação da Desregulação emocional e Disrupção escolar em função do ano de escolaridade, foi utilizado o teste de *Spearman* (r) para medir a relação e a direção das associações.

No estudo da relação da Desregulação Emocional com o ano de escolaridade, podemos verificar que existe uma correlação negativa e muito baixa entre o ano de escolaridade e a clareza ($r = -,149$, $p < 0,05$), assim o aumento da escolaridade está associado a uma diminuição da clareza. Por outro lado, não foi encontrada uma relação entre o ano de escolaridade e as variáveis: Estratégias ($p = ,735$), Não-aceitação ($p = ,521$), Consciência ($p = ,372$), Impulsos ($p = ,095$) e Objetivos ($p = ,077$).

No que concerne à correlação entre a Disrupção escolar e a escolaridade dos alunos, podemos verificar que existem algumas relações positivas, nomeadamente, entre o ano de escolaridade e a distração/transgressão ($r = ,194$, $p < 0,05$), pelo que, à medida que aumenta a escolaridade, aumenta a distração/transgressão e; entre a escolaridade e a Agressão a figuras de autoridade ($r = ,138$, $p < 0,05$), sendo que, o aumento da escolaridade está relacionado com o aumento da agressão a figuras de autoridade. Não foi encontrada relação entre a agressão a colegas ($p = ,564$) e a escolaridade.

2.1.5. Desregulação emocional e Disrupção escolar em função da Escolaridade dos Pais

No estudo da relação entre as variáveis e a Escolaridade dos Pais (quadro 6), não foram encontradas relações entre a escolaridade dos Pais e a Desregulação emocional e a Disrupção Escolar.

Quadro 6. Estudo das relações entre a Desregulação Emocional e Disrupção escolar em função das variáveis: escolaridade dos alunos e escolaridade dos pais.

		Ano de escolaridade dos alunos	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	
EDRE	Estratégias	r_{sp}	-,015	-,001	-,034
		P	,735	,984	,446
	Não-aceitação	r_{sp}	-,028	-,062	-,058
		P	,521	,164	,184
	Consciência	r_{sp}	-,039	,079	,040
		P	,372	,077	,366
	Impulsos	r_{sp}	,072	-,070	-,063
		P	,095	,120	,152
	Objetivos	r_{sp}	,076	-,012	-,057
		P	,077	,783	,198
	Clareza	r_{sp}	-,149(**)	-,043	,025
		P	,001	,333	,576
EDEP	Distração/transgressão	r_{sp}	,194(**)	-,016	-,050
		P	,000	,718	,258
	Agressão a colegas	r_{sp}	-,025	-,017	-,049
		P	,564	,701	,271
	Agressão a figuras de autoridade	r_{sp}	,138(**)	-,039	-,018
		P	,001	,386	,675

2.1.6. Relação entre a Desregulação emocional e Disrupção Escolar

Analisar as possíveis relações entre as variáveis da Desregulação Emocional, Disrupção escolar é o principal objetivo do presente trabalho (Quadro 7). Para o efeito, foi utilizado o teste *r* de Pearson, os resultados, indicam a existência de correlações distintas correlação entre as variáveis.

Assim, foi possível observar a existência de correlações muito baixas e baixas positivamente relacionadas, entre as seguintes variáveis da Desregulação Emocional e da Disrupção escolar: i) estratégias e Distração/Transgressão ($r=,233$; $p<,05$); ii) estratégias e agressão a colegas ($r=,226$; $p<,05$); iii) estratégias e agressão a figuras de autoridade ($r=,207$; $p<,05$); iv) Não aceitação e a Distração/Transgressão ($r=,124$; $p<,05$); v) Não aceitação e a Agressão a colegas ($r=,146$; $p<,0,5$), vi) Não aceitação e Agressão a Figuras de Autoridade ($r=,180$; $p<,0,5$); vii) Objetivos e Agressão a colegas ($r=,139$; $p<,0,5$), viii) Objetivos e Agressão a Figuras de Autoridade ($r=, 0,98$; $p<,0,5$); ix) Objetivos e Distração/Transgressão ($r=,241$; $p<,0,5$); x) Impulsos e Distração/Transgressão ($r=,252$; $p<,0,5$); xi) Impulsos e Agressão a colegas ($r=,212$; $p<,0,5$); xii) Impulsos e Agressão a Figuras de Autoridade ($r=,225$; $p<,0,5$).

Quadro 7. Relação entre a Regulação Emocional e Disrupção Escolar

Regulação Emocional		Estratégias	Não aceitação	Consciência	Impulsos	Objetivos	Clareza
Disrupção Escolar							
Distração/ transgressão	r	,233(**)	,124(**)	,006	,252(**)	,241(**)	,035
	p	,000	,004	,882	,000	,000	,416
Agressão a colegas	r	,226(**)	,146(**)	,032	,212(**)	,139(**)	,018
	p	,000	,001	,452	,000	,001	,672
Agressão a figuras de autoridade	r	,207(**)	,180(**)	-,023	,225(**)	,098(*)	-,001
	p	,000	,000	,589	,000	,022	,983

Até ao momento podemos verificar os resultados encontrados na presente investigação, de seguida será apresentada a análise e discussão dos resultados.

Parte 3. Discussão de resultados

Cabe agora, procedermos à discussão dos resultados previamente apresentados. Para tal, seguimos a estrutura que foi utilizada anteriormente, abordando, em primeiro lugar, os resultados da Disrupção Escolar, Desregulação Emocional em função das variáveis sociodemográficas: sexo, idade, sucesso escolar, escolaridade dos alunos e dos pais e Capacidades e Dificuldades. Por fim, segue-se a discussão dos resultados das relações entre aquelas variáveis.

Antes de se iniciar a discussão relembra-se que o objetivo geral de investigação é estudar a relação que disrupção escolar apresenta com a desregulação emocional, as capacidades e dificuldades, a idade, sexo, escolaridade, sucesso académico dos alunos e escolaridade dos pais, analisando as diferenças e a relação entre estas variáveis.

3.1. Desregulação Emocional e Disrupção escolar em função do género

A literatura vigente reconhece que o sexo dos adolescente originador de discrepâncias na regulação emocional. Frequentemente tem sido confirmado que as raparigas apresentam uma melhor qualidade de regulação emocional relativamente aos rapazes uma vez que estas dão mais ênfase às pistas emocionais para regular o seu comportamento (Morris e colaboradores, 2007). No entanto, investigações mais recentes (MacDermott e colaboradores, 2010; Reverendo, 2011) têm sugerido níveis quase equiparáveis de regulação emocional entre os sexos, existindo apenas ténues diferenças. No nosso estudo, os resultados obtidos mostram que não existem grandes diferenças de pontuações entre os grupos, excetuando na sub-escala Clareza, tendo os rapazes pontuado mais alto que as raparigas. Assim, os adolescentes do nosso estudo apresentam maior falta de clareza emocional. Este resultado é contraditório com o resultado encontrado por Neumann, Lier, Gratz e Koot (2009), onde as raparigas apresentavam maior pontuação na falta de Clareza emocional. Este facto leva-nos a refletir em dois aspetos: na nossa amostra, as adolescentes efetivamente demonstram níveis superiores de clareza emocional relativamente aos seus colegas, parecendo mais equilibradas neste sentido ou, está de acordo com a restante literatura (Gross, 1998; Leppanem & Hietanen, 2001; Gross e colaboradores, 1997) que pressupõe que as raparigas de facto apresentam uma maior qualidade na regulação emocional.

A investigação no que concerne ao estudo da relação entre a Disrupção Escolar e o género dos alunos tem sugerido que os rapazes são infringedores de maior Disrupção que as raparigas (Estrela, 1991, Paiva, 2003, Veiga, 1995).

Os resultados da presente investigação vão ao encontro da literatura existente que sugerem que os indivíduos do sexo masculino são entendidos na generalidade como possuindo níveis inferiores de disciplina (Lourenço & Paiva, 2010). Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que diz respeito à agressão aos colegas e à agressão a figuras de tendo os rapazes apresentado pontuações mais elevadas que as raparigas. A generalidade dos estudos tem apresentado uma prevalência de melhor comportamento nos grupos do sexo feminino, especialmente no que diz respeito à agressão, comportamentos anti-sociais, mentira impulsividade e auto-controlo (Coulby e Harper, 1985, Fonseca e colaboradores, 1984; Estrela, 1991, Paiva, 2003, Lourenço & Paiva, 2010).

Por outro lado, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a distração/transgressão e os grupos, o que nos leva a equacionar 2 hipóteses: i) os resultados podem ser devidos as particularidades da nossa amostra ou; ii) as raparigas e os rapazes efetivamente apresentam níveis de distração/transgressão equiparados, pressupondo que os rapazes apenas se diferenciam das raparigas no que concerne a comportamentos mais violentos (agressão a colegas e a professores).

3.3. Desregulação Emocional e Disrupção escolar em função da idade

A literatura consensual postula que a idade é um fator preponderante na regulação emocional (Gross, 1998; Carstensen, 1995; Gross, Cartensen, Tsai, Skorpen & Hsu, 1997). No que concerne à relação existente entre a idade e a regulação emocional, os resultados obtidos no presente estudo indicaram a presença de uma relação positiva entre a idade e a regulação emocional, pelo que a nossa hipótese 1 é assim confirmada, sendo a regulação emocional influenciada pela idade.

Foi encontrada uma relação positiva entre a idade e os impulsos, pelo que à medida que aumenta a idade maiores são as dificuldades em controlar os comportamentos impulsivos quando são experienciadas emoções negativas. Carlsen (1995) apurou que com o avançar da idade o controlo emocional evolui, o contradiz os resultados encontrados no nosso estudo sendo que os adolescentes mais velhos são mais impulsivos quando experienciam emoções negativas. Estes resultados estão de acordo com os resultados obtidos por MacDermott e

colaboradores (2010) onde os alunos mais novos obtiveram valores superiores de regulação emocional comparativamente aos mais velhos.

Por outro lado, foi encontrada uma relação negativa entre a idade e a falta de clareza emocional, sendo que com o avançar da idade diminui a falta de clareza emocional. O que significa que à medida que avança a idade a clareza emocional aumenta. Cartensen (1995) demonstrou que a regulação emocional se torna mais adaptativa com a idade, pelo que os adolescentes à medida que vão crescendo alcançam sucessivamente mais conhecimentos sobre as suas emoções.

Assim, no estudo da relação da regulação emocional com a idade, pudemos verificar assim que os adolescentes mais velhos são quem mais tem dificuldades em controlar os impulsos quando vivenciam emoções negativas, no entanto são também quem mais clareza tem sobre as suas emoções. Estes resultados apesar de quase paradoxais levantam 3 hipóteses: i) apesar de os adolescentes mais velhos apresentarem maior clareza emocional, não conseguem controlar os seus impulsos quando experienciam emoções negativas; ii) talvez estes resultados possam ser atribuídos a alguma característica particular da nossa amostra, designadamente, o facto dos adolescentes da nossa amostra serem mais sensíveis e instáveis no que diz respeito ao controlo das emoções.

É de ressaltar ainda, que não foram encontradas diferenças na idade no que diz respeito à i) incapacidade de se envolver em comportamentos dirigidos por objetivos quando experienciam emoções negativas; ii) acesso limitado a estratégias de regulação emocional que são percebidas como efetivas; iii) falta de consciência emocional. A literatura ainda não é consensual quanto à influência da idade na regulação emocional ao longo da adolescência, alguns estudos apontam para o aumento da regulação emocional com o avançar da idade (Gross, 1998), ao passo que outros sugerem os adolescentes mais velhos não mostram níveis de regulação maiores que os mais novos (Reverendo, 2011), pelo que se torna necessária a investigação neste sentido de forma a atestar o tipo de influência que a idade apresenta na regulação emocional.

No que concerne à relação entre a disrupção escolar e a idade a literatura parece consensual, apontando uma relação entre a idade e a disrupção escolar, nomeadamente para a diminuição da disrupção com o avançar da idade (Lourenço e Paiva, 2004; Amado 1989; Loranger e colaboradores, 1986).

No nosso estudo foi encontrada uma relação positiva entre a idade e a Distração/Transgressão pelo que à medida que a idade amplia, aumenta a distração transgressão. Este resultado difere dos resultados encontrados na literatura que apontam para a

diminuição e não aumento da Disrupção, uma vez que segundo Lourenço e Paiva a partir dos 15 anos, passado o estágio inicial da adolescência, o jovem tende a dar mais importância a questões que implicam o seu futuro, pelo que as interações com os outros passam a ser melhor atendidas e aceites. Este resultado pode ser explicado devido às características da nossa amostra ou poderá ter uma explicação numa evolução das normas sócio-culturais, nomeadamente com o aumento da escolaridade obrigatória que alarga a permanência dos jovens na escola, bem como à inadequação do sistema de ensino relativamente às diferentes culturas em presença nas escolas, às expectativas, motivações e competências dos alunos (Matos e colaboradores, 2009).

Não foram encontradas relações entre a idade e as outras duas variáveis da disrupção nomeadamente, a Agressão a Autoridade Escolar e Agressão aos Colegas. É necessário assim voltar a estudar esta relação entre a idade e a Disrupção escolar, uma vez que com as mudanças no ensino, inevitavelmente existirão mudanças nos padrões comportamentais dos alunos, assim estudos mais atuais poderão contribuir para uma melhor compreensão desta relação.

3.3. Desregulação emocional, Disrupção escolar em função do ano de escolaridade

Nas pesquisas efetuadas até à data, não foi possível encontrar estudos que relacionassem as variáveis Regulação Emocional e Escolaridade. Na presente investigação, foi encontrada uma relação entre as variáveis, o que nos leva a equacionar que talvez a escolaridade seja um fator influenciador na regulação emocional. Foi encontrada uma correlação negativa baixa entre o ano de escolaridade e a falta de clareza emocional, o que sugere que o aumento da escolaridade está associado a uma diminuição da falta de clareza emocional. Este resultado, vai ao encontro com os dados acima encontrados no que concerne à variável idade, onde os resultados foram idênticos e comprovada a hipótese que a regulação emocional se torna mais adaptativa com a idade (Cartensen, 1995). Desta forma, alunos com maior escolaridade (por norma mais velhos) apresentam níveis superiores de clareza emocional.

Tal como na relação com a variável idade, também aqui não foram encontradas relações entre o ano de escolaridade e as variáveis: Estratégias, Não-aceitação, Consciência, Impulsos, Objetivos. Mais estudos neste âmbito poderão ou não comprovar esta hipótese aqui testada e quem sabe encontrar novas relações entre as variáveis.

Relativamente à relação entre a disrupção escolar e a escolaridade, foram poucos os estudos encontrados, no entanto os mesmos sugerem a existência de uma relação entre a escolaridade e a disrupção.

Segundo a literatura (Paiva, 2003), com o aumento da escolaridade e consequente aproximação da realidade laboral, os alunos tendem a valorizar mais a escola e o seu papel, diminuindo assim os seus comportamentos indisciplinados.

No presente estudo foram encontradas relações entre a Disrupção escolar e a escolaridade dos alunos, nomeadamente, entre o ano de escolaridade, a distração/transgressão e a agressão a figuras de autoridade sendo que, o aumento da escolaridade está relacionado com o aumento da distração/transgressão e da agressão a figuras de autoridade. Estes resultados diferem dos apontados pela literatura que atestam que os alunos mais jovens são considerados os que levantam maiores problemas disciplinares (Lourenço e Paiva, 2010). Ainda, coincidem em parte com os resultados acima (idade) encontrados onde a distração/transgressão é maior quanto a escolaridade (e idade) dos alunos. Ainda, também não foi encontrada uma relação entre a agressão a colegas e a escolaridade. Tal como acima descrito estas descobertas poderão ser explicadas pelo alargamento da escolaridade obrigatória, onde a permanência na escola de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se enquadram com os requisitos da vida escolar, alterando assim inevitavelmente os comportamentos na escola, despertando novas atitudes e valores (Lourenço, 2008). Sublinha-se então a necessidade de novos estudos exploratórios de forma a verificar a relação entre as variáveis.

3.4. Desregulação Emocional e Disrupção escolar em função da nota de português e de matemática

Até à data não foram encontrados estudos que medissem a relação existente entre a Regulação emocional e o sucesso académico. Apesar de não existir investigação diretamente dedicada à relação entre as variáveis, é plausível que exista uma relação entre as variáveis, havendo a nosso ver, uma relação entre a regulação emocional e o sucesso académico, sendo considerado que alunos com melhor sucesso académico apresentem uma melhor regulação emocional. Na nossa investigação, o sucesso académico foi medido através das duas disciplinas consideradas mais relevante no currículo dos alunos, a nota de português e a de matemática.

Os resultados encontrados indicam a presença de uma relação entre as variáveis, sendo assim a nossa hipótese confirmada, a regulação emocional varia conforme o sucesso acadêmico dos alunos. Foram encontradas relações negativas entre a regulação emocional e as notas de português e matemática para quase todas as sub-escalas da DERS nomeadamente: i) Não-aceitação, pelo que quanto melhor a notas, menor a Não-aceitação das respostas emocionais; ii) Estratégias, pelo que quanto melhores as notas, menor é o acesso limitado a estratégias de regulação emocional que são percebidas como afetivas; iii) Impulsos, pelo que quanto maiores as notas, menor a dificuldade em controlar os impulsos quando experienciadas emoções negativas; iv) objetivos, pelo que quanto melhor as notas, menor a incapacidade de se envolver em comportamentos dirigidos por objetivos quando experiencia emoções negativas.

Foi ainda encontrada uma relação positiva muito baixa entre a nota de matemática e a consciência, pelo que quanto melhor a nota de matemática, maior a falta de consciência. Por sua vez, não foram encontradas relações entre desregulação emocional e a nota de português no que diz respeito às variáveis: Consciência e Clareza e, para a nota de matemática não foi encontrada relação com a sub-escala Clareza.

Apesar de as relações encontradas não serem muito altas, ainda assim foram evidentes os resultados encontrados, onde claramente a regulação emocional e o sucesso acadêmico dos alunos estão relacionados, sendo que um maior sucesso acadêmico está associado a uma melhor regulação emocional. Não foram encontradas relações para todas as sub-escalas. Neste sentido é postulado que se o estudo envolvesse mais participantes, de outras localidades, talvez os resultados encontrados fossem mais exatos. Desta forma torna-se necessária mais investigação no sentido de apurar e certificar os resultados aqui encontrados.

Relativamente ao estudo da relação entre a Disrupção escolar e o sucesso acadêmico dos alunos, a literatura mostra-se bastante inequívoca quanto à relação existente, afirmando que alunos com maior sucesso acadêmico são quem demonstra menos comportamentos indisciplinados, pelo que ao contrário, alunos com maior insucesso são quem mais apresenta comportamentos disruptivos (Estrela, 1986; Amado e Freire, 2002; Oliveira, 2009,).

Na nossa investigação no que concerne à relação existente entre as Notas de Português e de Matemática com a Disrupção Escolar, foi apenas encontrada uma correlação estatisticamente significativa, entre a nota de Português e a Distração/Transgressão, pelo que quanto maior a nota de português menor a distração/transgressão. Não foram encontradas relações entre as notas de Português e de Matemática no que concerne às variáveis Agressão a

colegas e Agressão a figuras de Autoridade. Ainda, não existe relação entre a Distração/Transgressão e a nota de Matemática.

Não sendo ignorada a relação existente entre a nota de português e a distração/transgressão, onde o resultado encontrado vai ao encontro daquilo que é postulado pela literatura, que afirma que existe uma solida relação entre o comportamento disciplinar e o sucesso e aprendizagens escolares (Amado e Freire, 2002), podemos afirmar que no nosso estudo os resultados encontrados não foram os esperados, pelo que não demonstram uma clara relação entre as variáveis. Isto poderá significar que tal como anteriormente mencionado, a escolaridade obrigatória trouxe mudanças significativas consigo, pelo que torna-se necessário estudos atuais de forma a clarificar estas mudanças que o ensino trouxe. Por outro lado, os resultados encontrados poderão ter a ver com as características da nossa amostra, pelo que provavelmente se o estudo envolvesse mais participantes os resultados poderiam ser outros, validando ou não aquilo que a literatura atesta.

3.5. Desregulação emocional, Disrupção Escolar em função da Escolaridade dos Pais

A literatura nacional e internacional pesquisada não refere qualquer tipo de relação entre as variáveis do presente estudo com a escolaridade dos pais dos alunos. Desta forma, foi levantada a hipótese no presente estudo, que talvez a Regulação Emocional e a Disrupção escolar pudessem estar relacionadas com a escolaridade dos pais dos alunos.

No entanto, no nosso estudo não foram encontradas relações entre a escolaridade dos Pais e a Desregulação emocional e a Disrupção Escolar. Deste modo, a nossa hipótese de que as variáveis principais pudessem sofrer influência da escolaridade dos encarregados de educação não foi validada. Desta forma, é plausível que talvez não exista de facto uma relação entre as variáveis, no entanto este resultado poderá dever-se à especificidade da nossa amostra, sendo que os resultados poderiam sofrer alterações em conformidade com uma amostra maior uma vez que só com a envolvimento de uma maior investigação é que a hipótese poderia ser verdadeiramente descartada ou então validada.

7.8. Desregulação emocional e Disrupção escolar

Passamos agora ao objetivo central da nossa investigação, analisar a relação existente entre a Regulação Emocional e a Disrupção Escolar. A literatura pesquisada até à data não fornece dados empíricos que relacionem os comportamentos escolares disruptivos e a auto-regulação emocional, sendo deste modo o nosso estudo exploratório. Tendo em consideração

que alunos com níveis ajustados de regulação emocional não manifestam comportamentos disruptivos e vice-versa, foi formulada a seguinte hipótese: A disrupção escolar varia conforme a Regulação emocional e vice-versa.

Ainda que fracas foram encontradas relações entre as variáveis principais o que nos leva a validar a nossa hipótese, a regulação emocional e a disrupção escolar influenciam-se mutuamente.

Assim, foi possível observar a existência relações positivamente relacionadas, entre as seguintes variáveis da Desregulação Emocional e da Disrupção escolar, nomeadamente: i) as estratégias e a distração/transgressão, a agressão a colegas e a agressão a figuras de autoridade; ii) a não-aceitação e a distração/transgressão, a agressão a colegas e a agressão a figuras de autoridade; iii) os objetivos e distração/transgressão; agressão a colegas e a agressão a figuras de autoridade; iv) os impulsos e a distração/transgressão e a agressão a colegas e agressão a figuras de autoridade. Ainda, não foram encontradas relações entre as subescalas da DERS, Consciência e Clareza e as sub-escalas da EDEP, no entanto tal como podemos verificar, foram encontradas relações para todas as sub-escalas da EDEP com as restantes sub-escalas da DERS.

Desta forma os resultados indicam que, crianças que manifestam comportamentos escolares disruptivos apresentam défices no que concerne ao i) acesso limitado a estratégias de regulação emocional que são percebidas como efetivas; ii) não-aceitação das repostas emocionais, iii) incapacidade de se envolver em comportamentos dirigidos por objetivos quando experienciam emoções negativas e; iv) dificuldades em controlar comportamento impulsivo quando experienciam emoções negativas.

Os resultados encontrados sugerem que apesar dos diferentes níveis de regulação emocional, estão presentes as mesmas características de desregulação emocional nos alunos que as manifestam. O que poderá significar que os alunos que praticam todos os tipos de comportamentos escolares disruptivos tenham estas características de desregulação emocional ou então, que diferentes alunos a manifestar diferentes níveis de disrupção escolar, apresentam as mesmas características emocionais de desregulação emocional.

É de salientar que os resultados obtidos embora que marginais apontam para a existência de uma relação entre as variáveis, pelo que se considera ainda que se as metodologias utilizadas para recolher os dados do presente estudo não fossem só de auto-relato as relações encontradas poderiam ter sido mais fortes. Seria ainda interessante comparar resultados acerca da desregulação emocional entre alunos que manifestam disrupção escolar e alunos que não manifestam. Ainda, esta descoberta, aponta para a necessidade de na

comunidade escolar ter em conta a qualidade de regulação emocional dos alunos, sendo necessária a elaboração de programas de prevenção de desregulação emocional, que promovam a capacidade dos alunos reconhecerem e validarem as suas emoções, bem como auxiliar os mesmos a gerir as suas experiências emocionais negativas de modo eficaz e adaptativo, evitando assim a manifestação de comportamentos desajustados e disruptivos.

Capítulo IV – Conclusão

CONCLUSÃO

Este estudo teve como principal objetivo, investigar as relações entre a Regulação Emocional e a Disrupção Escolar, tendo ainda em consideração a influência de variáveis sociodemográficas (sexo, idade, sucesso académico, escolaridade dos alunos e dos pais). Em torno dos objetivos, levantou-se um conjunto de hipóteses de modo a clarificar as referidas relações. No entanto, conforme verificámos na discussão dos resultados, nem todas as hipóteses foram confirmadas. O estudo empírico desenvolvido permitiu chegar a várias conclusões com implicações teóricas e práticas que são serão apresentadas em seguida. Assim, em primeiro lugar será efetuada a exposição das principais conclusões, à qual se segue a explicação das limitações do estudo e, por fim algumas sugestões para a prática e para futuras investigações.

1. Conclusões gerais

A disrupção escolar é entendida como a violação das regras do contexto escolar, prejudicando a aprendizagem, o ensino e o relacionamento interpessoal (Veiga,1992). Os fenómenos de indisciplina tem vindo a comprometer gradualmente a vida de muitas escolas, representando neste momento uma inquietação para toda comunidade escolar. A escolha do tema e a realização deste trabalho surgiu como preocupação cada vez mais acentuada relativamente aos comportamentos desajustados evidenciados pelos alunos nas escolas.

A disrupção não é um fenómeno novo no contexto escolar e por isso deve ser estudada e avaliada sob distintos pontos de vista, de forma a minorar o seu impacto na comunidade educativa (Dias,2009). É também sabido que a capacidade de regular as emoções é um pré-requisito essencial para o funcionamento adaptativo (Gross, 1999; Gross, Richards & John, 2006), assim procurámos com este trabalho, integrar outras dimensões relativas ao contexto escolar, para além da qualidade das interações usualmente estudadas, nomeadamente aspetos emocionais regulatórios.

A regulação emocional tem sido delimitada como o processo de iniciar, evitar, inibir, manter ou modular a ocorrência, forma, intensidade ou duração de estados de sentimentos internos, fisiológicos, relacionados com emoções, processos atencionais e/ou concomitantes comportamentais das emoções ao serviço de uma adaptação social ou biológica relacionada com o afeto ou atingir objetivos individuais (Eisenberg & Spinrad, 2004). A investigação desenvolvida sugere que a regulação emocional constitui um marco determinante no

comportamento social do indivíduo e na qualidade dos relacionamentos que estabelecerá com os outros.

Desta forma, a motivação para este estudo maioritariamente exploratório prendeu-se essencialmente com a compreensão da problemática da disrupção escolar que assola a educação, sob o ponto de vista emocional, nomeadamente sobre o processo regulatório emocional subjacente a esses mesmos comportamentos, oferecendo uma grelha fundamental para a compreensão do comportamento desajustado/indisciplinado na comunidade escolar. Tentámos igualmente aprofundar a nossa investigação analisando a relação com outras variáveis consideradas pertinentes para a compreensão dos fenómenos, nomeadamente o sexo dos alunos, idade, sucesso académico, escolaridade dos alunos e dos pais.

Os resultados deste estudo empírico confirmam que o controlo emocional correlaciona-se com o comportamento dos alunos, pelo que adolescentes com dificuldades ao nível do controlo emocional, tendiam a assumir comportamentos disruptivos. Relativamente à influência dos fatores individuais verificamos ainda a existência de relações com o sexo dos alunos, idade, escolaridade, sucesso académico e capacidades e dificuldades.

Alguns estudos relativos à relação entre a regulação emocional e o sexo dos alunos não encontram diferenças significativas (Mostow e colaboradores, 2002), não sendo clara a influência exercida pelo género, contrariando a literatura vigente que postula a existência de diferenças de género no sentido em que habitualmente as raparigas regulam melhor as emoções do que os rapazes (Morris e colaboradores, 2007; Silk e colaboradores, 2003). No nosso estudo excetuando para a variável falta de clareza emocional, tendo os rapazes pontuado mais alto que as raparigas, não foram encontradas relações entre os sexos e as restantes sub-escalas da DERS. Desta forma os resultados sugerem que apesar de não parecer haver grandes diferenças entre os sexos, é necessário efetuar mais estudos confirmatórios da qualidade da relação existente entre a variável sexo dos alunos com a regulação das emoções. Relativamente à relação entre a disrupção escolar e o género, os resultados encontrados corroboram com a literatura vigente, onde os rapazes são executores de maior disrupção escolar, apresentando níveis superiores de indisciplina em comparação com as raparigas (Lourenço e Paiva, 2010).

No que concerne ao estudo da conexão entre a idade e a regulação das emoções, os resultados do nosso estudo mostram que são os adolescentes mais velhos quem apresentam maior clareza sobre as suas emoções e também maior dificuldade em controlar os impulsos quando vivenciam emoções negativas. Ainda, não foram encontradas relações com as restantes sub-escalas da DERS, pelo que tal como a literatura mais recente tem aferido que

não existem diferenças entre a idade e a qualidade de regulação emocional ao longo da adolescência (Reverendo, 2011; MacDermott e colaboradores, 2010), pelo que parece-nos que se legitima um maior investimento teórico e empírico na compreensão da relação entre a regulação emocional e a idade. Também os resultados encontrados entre a Disrupção escolar e a idade apresentaram resultados díspares do que tem sido postulado pela literatura que indica uma diminuição da disrupção com o aumento da idade (Lourenço e Paiva, 2010; Amado, 1989). No nosso estudo, os resultados indicam que níveis superiores de Distração/Transgressão estão associados a idades mais altas. Ainda que não existem diferenças entre a idade e a agressão a colegas e figuras de autoridade. Estes resultados poderão estar relacionados, tal como anteriormente mencionado, com a mudança no sistema de ensino, onde o aumento da escolaridade obrigatória, poderá ter repercussões nos padrões comportamentais dos alunos. Assim, estudos mais recentes tornam-se necessários de forma a clarificar a relação existente entre a idade e a disrupção.

Os resultados da relação entre a escolaridade dos alunos e a regulação emocional e disrupção vão ao encontro com os resultados encontrados para a idade, o que seria de esperar uma vez que é pressuposto que alunos mais velhos frequentem anos de escolaridade mais avançados. É de ressaltar que foi encontrada uma relação entre uma sub-escala da EDEP com a escolaridade que não foi encontrada para a idade, nomeadamente no que concerne à agressão a figuras de autoridade, tendo os alunos mais velhos obtido pontuação superior nesta sub-escala. Este resultado comprova o que tem sido afirmado, onde o aumento da escolaridade obrigatória conduziu a mudanças a nível comportamental, mudanças essas que são necessárias comprovar, de forma a obter uma informação mais acertada acerca da relação entre as variáveis.

O sucesso académico foi medido no nosso estudo, através das notas de português e de matemática (disciplinas consideradas fundamentais no currículo académico dos alunos). Os resultados encontrados mostram uma aparente relação entre o sucesso académico e uma melhor regulação emocional. No entanto os resultados não foram bastante claros, uma vez que não foram encontradas relações com todas as sub-escalas da DERS. A literatura pesquisada até à data, também não se tem voltado para o estudo desta relação, sendo os resultados do nosso estudo exploratórios, no entanto acreditamos que se o estudo envolvesse mais participantes os resultados poderiam ser mais assertórios, indicando uma relação clara entre as variáveis. Por sua vez, no estudo da disrupção escolar com o sucesso académico, foi apenas encontrada uma relação (negativa), nomeadamente entre a nota de português e a distração/transgressão. A literatura encontrada defende que o insucesso está relacionado

positivamente com a disrupção, pelo que alunos com inferiores resultados académicos são quem mais apresenta comportamentos escolares disruptivos (Estrela,1986;Amado e Freire (2002). É de sublinhar que a literatura atual não tem apostado na investigação desta relação, sendo hipotetizado que talvez porque os resultados haviam sempre sido congruentes, indicando a clara relação entre o insucesso e a disrupção, no entanto face à sociedade atual, torna-se necessário reavaliar esta relação.

O nosso estudo não encontrou relações entre a escolaridade dos pais e a disrupção escolar e a regulação emocional, o que poderá indicar que não existe uma relação entre as variáveis, ou apenas que a nossa amostra não se mostrou sensível a esta relação. Desta forma, a nossa hipótese não foi validada, não estando a escolaridade dos pais dos alunos associada à qualidade da regulação comportamental e a comportamentos escolares disruptivos.

Centrando-nos agora no principal objetivo deste trabalho, constatámos que a regulação emocional e a disrupção escolar estão inequivocamente relacionadas. A literatura científica não fornece dados, acerca da qualidade desta relação, sendo a nossa investigação pioneira no estudo nesta relação. Foram encontradas quatro em seis possíveis relações das sub-escalas da DERS com todas as sub-escalas da EDEP, que indicam que níveis superiores de disrupção escolar estão relacionados com falhas na regulação emocional, nomeadamente i) acesso limitado a estratégias de regulação emocional que são percebidas como efetivas; ii) não-aceitação das repostas emocionais, iii) incapacidade de se envolver em comportamentos dirigidos por objetivos quando experienciam emoções negativas e; iv) dificuldades em controlar comportamento impulsivo quando experienciam emoções negativas.

Ainda que não tenham sido descobertas relações para todas as sub-escalas, parece claro que a desregulação emocional esta intimamente relacionada com os comportamentos escolares disruptivos, abrindo alas para novos estudos confirmatórios desta relação (talvez juntando dados com outras fontes de informação, como pais e professores), e orientações empíricas para intervenções no âmbito comportamental, tendo por base a regulação emocional, como incitadora de comportamentos escolares mais ajustados.

Num último momento reflexivo presente investigação parece-nos ter atingido quase na sua globalidade os objetivos a que propunha, no entanto lembramos que este é um estudo maioritariamente exploratório, não podendo generalizar com certeza os dados obtidos, tornando-se deste modo imperativo novos estudos que explorem mais aprofundadamente estas relações, com maiores amostras e alargando-se a distintos padrões geográficos.

Muito embora este trabalho tenha respondido às questões levantadas a propósito da disrupção escolar e da sua relação com a regulação emocional e outros constructos, algumas

limitações podem ser observadas no desenho deste estudo. Neste sentido, segue-se a apresentação das principais limitações da nossa investigação.

2- Limitações do estudo

Esta investigação teve algumas limitações, entre as quais se destaca em primeiro lugar, o limite de tempo disponível para a sua realização. A aplicação dos instrumentos constituiu igualmente uma limitação, pelo facto de terem sido aplicados os três instrumentos em simultâneo, o que em alguns casos atingiu um tempo de preenchimento entre os 15 e os 25 minutos, tendo sido o seu preenchimento nos últimos momentos da aula, antes do intervalo. Consideramos que nestas situações os dados poderão ser influenciados pelo efeito de saturação e velocidade do aluno ao preencher os questionários.

É de sublinhar que os dados utilizados neste estudo foram recolhidos apenas por recurso a inventários que, pelo menos em relação aos sintomas de externalização, tendem a apresentar efeitos menores (Rothbaum & Weiss, 1994) do que outro tipo de metodologias como as de observação. A utilização exclusiva de medidas de auto-relato constitui uma limitação deste estudo, não se podendo negligenciar a possibilidade de os relatos das crianças não serem suficientemente fidedignos e de o fator de deseabilidade social ter interferido com a avaliação. Em estudos posteriores, seria de se usar, e cruzar, relatos de adultos, quer dos pais, quer, por exemplo, dos professores.

O tamanho da amostra também é um ponto relevante a acrescentar, uma vez que implica um cuidado especial na generalização dos resultados obtidos, pois se a amostra se alargasse a mais escolas e de diferentes áreas geográficas, a qualidade dos dados obtidos poderia ser melhor. Ainda, o tipo de estudo efetuado, uma vez que, uma recolha pontual de dados e a sua natureza correlacional pode limitar a possibilidade de leitura dos dados, uma vez que não foi manipulada qualquer variável, nem foram acompanhados os estudantes ao longo do tempo. Apesar de não ser ético manipular as emoções dos alunos de forma a obter melhores resultados acerca das suas respostas comportamentais, outros tipos de estudo poderão ser desenvolvidos, nomeadamente num estudo longitudinal e fazendo recolhas em alturas distintas do ano letivo para que se possam medir as diferenças ou não apresentadas. Há, ainda, que sublinhar que não foram estabelecidos pontos de corte na amostra e que caso se tivessem definido grupos alunos disruptivos e não disruptivos, talvez os resultados tivessem sido diferentes para os processos de regulação emocional subjacentes.

Como se pode constatar, futuras investigações são necessárias aprofundando e esclarecendo os resultados aqui encontrados. De seguida serão apresentadas algumas propostas para futuras linhas de trabalho.

3- Sugestões para a prática e futuras investigações

Os resultados deste estudo sugerem que a disrupção escolar e a regulação emocional, bem como as variáveis sexo, idade, escolaridade, sucesso académico e capacidades e dificuldades se encontram relacionados. Ainda não foi encontrada relação com a escolaridade dos pais. A nossa investigação propõe desta forma, um passo em frente no campo da psicologia da educação, com a necessidade de articular teorias atuais, para que seja possível obtermos uma explicação assente acerca da interligação entre os processos emocionais envolvidos nos comportamentos disruptivos/desajustados.

Seria pertinente desenvolver investigações e explorar relações capazes de responder a outras hipóteses que não tiveram lugar neste estudo, como por exemplo, até que ponto a disrupção escolar e a regulação emocional podem estar relacionadas com outras dimensões importantes na vida de um adolescente, como por exemplo, comportamentos de risco (eg: relacionados com a sexualidade, delinquência, consumo de substâncias.) e o organização familiar (medindo por eg: diferenças entre famílias “normais” com famílias monoparentais, estatuto sociométrico, relação familiar entre membros).

Embora este estudo tenha um carácter prioritariamente exploratório, é possível retirar algumas implicações dos resultados obtidos para a prática e, mais concretamente, para o desenvolvimento de programas de intervenção de carácter preventivo, que promovam o desenvolvimento adequado da regulação emocional de forma a acautelar comportamentos disruptivos. Estes programas deverão ser implementados precocemente e incluir oportunidades para a criança promover o seu conhecimento emocional, os mesmos deverão constituir a base competências essenciais, como a empatia, o comportamento pro-social e competência de resolução de problemas, de modo a tornarem-se principais preditores da competência académica e do comportamento social (Fine e colaboradores, 2003).

Em conclusão, apesar das limitações, esperamos que a nossa investigação represente mais um contributo para a literatura desenvolvimental, bem como, estimule novos estudos que conceptualizem a regulação emocional como processo fundamental nos comportamentos disruptivos, ainda que fomente a exploração de mais estudos e metodologias de investigação na faixa etária da adolescência para as variáveis do estudo, uma vez que são escassas as encontradas.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. (2006). Para além das tendências normativas: o que aprendemos com o estudo dos maus tratos entre pares. *Psychologica*, 43, 79-104.
- Alves, D. R. P. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Tese de mestrado, não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Porto.
- Amado, J. (1989). *A indisciplina numa Escola Secundária*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amado, J. (1991). Indisciplina na sala de aula. Algumas variáveis de contexto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 133-148.
- Amado, J. (2000). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Amado, J. (2001). Dinâmica de turma e indisciplina na aula, Violência e Indisciplina na Escola. Em *Livro do XI Colóquio AFIRSE*. Lisboa: FPCE/UL.
- Amado, J. (2002). *Interação Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. S. (2004). A indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 7 (2), 217-225.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Lisboa: Edições ASA.
- Amado, J., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Atkins M. S, Pelham W. E, & Licht M. H. (1989). The differential validity of teacher ratings of inattention/ overactivity and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 423-435.
- Bandeira, M., Rocha, S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A, (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical implications of attachment theory*. London: Routledge.

- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development, 75*(2), 340-345.
- Buck, R. (1977). Nonverbal communication affect in preschool children: relationship with personality and skin conductance. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 225-236.
- Burton, L.A. & Levy, J. (1989). Sex differences in the lateralized processing of facial emotions. *Brian and Cognition, 11*, 210-228.
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotional regulation. In N. A. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development (Vol. 59, Issue 2–3, Series 240)*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Calkins, S. D. (2010). Commentary: conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal Psychopathology Behavior Assessment, 32*, 92-95.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology, 25*(3), 394-402.
- Carlton, M. P. & Winsler, A. (1999). School Readness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review, 28* (3), 338-352.
- Casey, R. J. & Schlosser, S. (1994). Emotional responses to peer praise in children with and without a diagnosed externalizing disorder. *Merrill-Palmer Quaterly, 40* (1), 60-81
- Cicchetti, D., Ackerman, B., & Izard, C. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 7*, 1-10.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barrett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). New York: Cambridge University Press.
- Cicchetti, D. & Toth, S. L. (1991) A developmental perspective on internalizing and externalizing disorders. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.) *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction. Rochester symposium on developmental psychopathology. Vol.2* (pp.1-19). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Cisler, J. M.; Olatunji B. O.; Feldner M. T. & Forsyth, J. P. (2010). Emotion Regulation and the Anxiety Disorders: An Integrative Review. *Journal Psychopathol Behaviour Assessment*, 32(1): 68–82.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75 (2), 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & O'Donnell-Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (73–100, Serial No. 240), 250–283.
- Coulby, D., & Harper, T. (1985). *Preventing classroom disruption: Policy, practice and evaluation in urban schools*. London: Croom Helm.
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., Dias, P. (2010). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Rev Psiq Clín*. 2010;37(4):145-51.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas: Alínea.
- DuPaul, G. & Stoner, G. (2007). *TDAH nas Escolas*. São Paulo: M. Books doBrasil.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.
- Denham, S. A., Mckinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioural predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Dodge, K.A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. In J. Garber & K.A. Dodge (Eds.), *The development of affect regulation and dysregulation* (pp. 3-11). New York: Cambridge Press.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L., (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75 (2), 334-339.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 33-72.

- Estrela, M. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores, *Noesis*, 37, 34- 36
- Estrela, M. T. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula (3.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Fine, S.E., Izard, C.E. Mostow, A.J. Trentacosta, C.J. & Ackerman, B.P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviours in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15, 331-342.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares: dois estudos de caso*. Tese de doutoramento, não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Freire, I., Veiga Simão, A. M. & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 19, nº 2, pp. 157-183.
- Fridja, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fridja, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Galloway, D. (1987). Disruptive Behaviour in School: Implications for Teachers and other Professionals. *Educational & Child Psychology*, 4, 29-34 .
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Van Eten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28, 619-631.
- Goodman R (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman R (2001) Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.
- Goodman R, Scott S (1999) Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 17-24.

- Gratz, K. L., & Gunderson, J. G. (2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behavior Therapy*, *37*, 25-35.
- Gratz, K.L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26* (1), 41-54.
- Gratz, K. L., Rosenthal, M. Z., Tull, M. T., Lejuez, C. W., & Gunderson, J. G. (2006). An experimental investigation of emotion dysregulation in borderline personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, *115*, 850-855.
- Greenberg, L.S. (2002). *Emotion-focused therapy: coaching clients to work through their feelings*. Washington DC: American Psychological Association.
- Greenberg, L. (2006). Emotion-focused therapy: A synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *36*, 87-93.
- Greenberg, K. T., Kusche, C.A. & Speltz, M. (1991) Emotional regulation, selfcontrol and psychopathology: the role of relationships in early childhood. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.) *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction*. Rochester symposium on developmental psychopathology. Vol.2 (pp.21-55). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 224-237.
- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2* (3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Present, past and future. *Cognition and Emotion*, *13*(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, *39*, 281-291.
- Gross, J.J., Carstensen, L. L., Tsai, J., Skorpen, C. G., & Hsu, A. Y.C. (1997). Emotion and aging: experience, expression, and control. *Psychology and Aging*, *12*(4), 590-599.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting positive and negative emotions. *Journal of Abnormal Psychology*, *106*, 95-103.

- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health*. Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Em J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford.
- Haber, J., & Glatzer, J. (2009). *Bullying – manual anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras.
- Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Jenkins, J. M. & Oatley, K. (2000) Psychopathology and short-term emotion: the balance of affects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 4, 463-472. John, O. P. & Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1333.
- Larson, R., Csikszentmihalyi, M., & Graef, R. (1980). Mood variability and the psychosocial adjustment of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(6), 469-490.
- Larson, R. J, & Lampman-Petratis, C. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development*, 60, 1250-1260.
- Lawrence, J., & Steed, D. (1986). Primary school perception of disruptive behaviour. *Educational Studies*, 12, 147-157.
- Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1984). European opinions on disruptive behaviour in schools: Provision and facilities, causes and cures. *Cambridge Journal of Education*, 15, 49-58.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74 (1), 946.

- Lazarus, R. S. & Alfert, E. (1964). Short-circuiting of threat by experimentally altering cognitive appraisal. *Journal of Abnormal Psychology*, 69, 195-205.
- Lazarus, R. S., Opton, E. M. Jr., Nomikos, M. S. & Rankin, N. O. (1965). The principle of short-circuiting of threat: Further evidence. *Journal of Personality*, 33(4), 622-635.
- Leappanen, J.M. & Hietanen, J.K (2001). Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 429-435.
- Lengua, L. J. (2002) The contribution of emotionality and self-regulation to the understanding of children's response to multiple risk. *Child Development*, 73, 1, 144-161.
- Lewis, A. R., Zinbarg, R. E., & Durbin, C. E. (2010). Advances, problems, and challenges in the study of emotion regulation: A commentary. *Journal Psychopathology Behavior Assessment*, 32, 83-91.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorders*. New York: The Guilford Press.
- Linehan, M. M., Bohus, M. & Lynch, T. R. (2007). Dialectical Behavior Therapy for Pervasive Emotion Dysregulation: Theoretical and practical underpinnings. In J. J. Gross (Ed.),
- *Handbook of emotion regulation* (581-605). New York: The Guildford Press
- Linehan, M.& Kehrer, A. (1993). Borderline personality disorder. In D.H Barlow (Ed), Clinical
- Lopes, J. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), 57- 81.
- Lopes, J. (2000) Distúrbios externalizados de comportamento: uma perspectiva desenvolvimental. In I. Soares (Coord.) *Psicopatologia do desenvolvimento: trajetórias (in)adaptativas ao longo da vida*. (pp.182-224).Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Development issues in the study of coping. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 287- 313.
- Loranger, M., Verret, C., & Arsenault, R. (1986) – Les enseignants et les conduites sociales de leurs élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 257-269.

- Lourenço, A. A. (2003). *Indisciplina na Escola: Uma Abordagem Comportamental e Causal*. Tese de mestrado, não publicada. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa
- Lourenço, A. A. (2007). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Tese de doutoramento, não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lourenço, A. A. (2010). *Disrupção Escolar no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Influência do Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula*. Trabalho de Pós-Doutoramento, não publicado. Porto. Universidade Fernando Pessoa.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2004). *Disrupção Escolar – Estudo de casos*. Porto: Porto Editora. Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2009). Conflitos na escola – a dinâmica da mediação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12 (2), 315-336.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). Disrupção Escolar e Rendimento Académico: Um Estudo com Modelos de Equações Estruturais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho*, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.
- MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The Emotion regulation index for children and adolescents (ERICA): A Psychometric investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 301–314.
- Machado, P.; Veríssimo, M.; Torres, N.; Peceguina, I.; Santos, A. J; Rolão, T.. (2008). "Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares", *Análise Psicológica* 26, 3: 463 - 478.
- Marinho, M. (2003). Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 61-81). Campinas: Alínea.
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-291). Campinas: Alínea.

- Mauss, I. B., Evers, C., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2006). How to bite your tongue without blowing your top: Implicit evaluation of emotion regulation predicts affective responding to anger provocation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 389-602.
- McMain, S., Korman, L. M & Dimeff, L. (2001). Dialectical behavior therapy and the treatment of emotion dysregulation. *Journal of Clinical Psychology*, 57 (2), 183-196.
- Medeiros, P. & Loureiro, S. (2004). Observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. Em E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R.
- Medeiros, P., Loureiro, S., Linhares, M. & Marturano, E. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças orientando crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 93-105.
- Mendler, A. N., & Curwin, R. L. (1983). *Taking charge in the classroom: A practical guide to effective discipline*. Reston, VA: Reston Publishers.
- Mennin, D. (2004). Emotion regulation therapy for generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 11, 17-29.
- Mennin, D. (2006). Emotion regulation therapy: An integrative approach to treatment-resistant anxiety disorders. *Journal Contemporary Psychotherapy*, 36, 95-105.
- Mennin, D., Heimberg, R., Turk, C., & Fresco, D. (2005). Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behavior Research and Therapy*, 43(10), 1281-1310.
- Mennin, D., Holaway, R., Fresco, D., Moore, M. & Heimberg, R. (2007). Delineating components of emotion and its dysregulation in anxiety and mood psychopathology. *Behavior Therapy*, 38, 284-302.
- Merret, F. E. & Wheldall, K. (1984). Classroom Behaviour Problems Which Junior School Teachers Find Most Troublesome. *Educational Studies*, 10, 87-92.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388.
- Neumann, A., van Lier, P. A. C., Gratz, K. L., & Koot, H. M. (2009). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 20 (10), 1-12.

- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. M. (2006). *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell Pub.
- Ochsner, K., & Gross, J.J. (2005). The cognitive control of emotion. *Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- Oliveira, J. H. B. (2009). *Psicologia da Educação 3 – Temas complementares*. Porto: Legis Editora.
- Paiva, M. O. A. (2003). *Comportamentos Disruptivos dos Adolescentes na Escola: Influências do Autoconceito, Sexo, Idade e Repetência*. Tese de mestrado, não publicada. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Paiva, M. O. A. (2010). *A Dinâmica do Autoconceito na Disrupção Escolar: Um estudo com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Trabalho de Pós-Doutoramento, não publicado. Porto. Universidade Fernando Pessoa.
- Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2004). Influência da Personalidade na Negociação de Conflitos em Contexto Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (2), 533-559.
- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169.
- Parreira, V. L. C., & Marturano, E. M. (1996). Crianças com queixa de dificuldades escolares: um procedimento para sondagem de problemas de comportamento através do relato das mães. *Psico*, 27 (1), 23-45.
- Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Reverendo, I. M. M. S. (2011). *Regulação emocional, Satisfação com a vida & Percepção da aceitação - rejeição parental. Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do emotion Regulation index for children and adolescents (Erica)*.

Tese de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Raffaelli, M.; Crockett, M. L. J. & Shen Y.L. (2005) Developmental Stability and Change in Self-Regulation From Childhood to Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 1666 (1), 54-75.
- Rothbaum, F. & Weisz, J. R. (1994) Parental caregiving and child externalizing behaviour in nonclinical samples: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116 (1), 55-74
- Rottenberg, J. & Gross, J. J. (2003). When Emotion Goes Wrong: Realizing the Promise of Affective Science. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 227-232.
- Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21 (1), 45-63
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 237-309). New York: Wiley.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, mindsight, and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 67-94
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74 (6), 1869 – 1880.
- Smith, P., & Sharp, S. (1995). *School bullying: insight and perspectives*. London: Routledge.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, S. A. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74, 1869-1880.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (2002). *Psicologia Educacional*. Alfragide: Editora McGrawhill de Portugal.

- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Oxford University Press: Auckland.
- Veiga, F. (1992). Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista de Educação*, II (2), 23-33.
- Tattum, D. P. (1986). *Management of disruptive pupil behaviour in schools*. New York: John Wiley & Sons.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional Regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3 (4), 269-307.
- Thompson, R. A. (1994) Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2 3; Serial N.º240), 24-52.
- Lourenço, A. A. (2007). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Tese de doutoramento, não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Vaz, F. J. M. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta*. Tese de Mestrado em Psicologia Clínica, não publicada. Braga: Universidade do Minho
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Seculo.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2005). Novos elementos acerca da escala de autoconceito “Piers-Harris Children’s Self-concept Scale”. *Itinerários: Investigar em educação*, 1085 - 1092.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Revista Psicologia e Educação*, 5 (2), 39-48.
- Veiga, F. H. (2007). Avaliação da Disrupção Escolar dos alunos: novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola – mitos e realidades* (pp. 133-167). Coimbra: Quarteto.
- Veiga, F. H. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 203-216.

- Veloso, M. Pinto, J. & Dinis, A. (2001). Estudos de validação com a versão portuguesa da Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE). *PSYCHOLOGICA. Avaliação Psicológica em Contexto Clínico*, 54, 87-110.
- Velez, M. P. (2010). *Indisciplina e Violência na Escola: factores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Tese de Mestrado em Educação no Instituto da Educação pela Universidade de Lisboa.
- Wang, Y. (1989). An Epidemiological Study of Behaviour Problems in School Children in Urban Areas of Beijing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, 907-912
- Weems, C. F., & Pina, A. A. (2010). The assessment of emotion regulation: Improving construct validity in research on psychopathology in youth - an Introduction to the Special Section. *Journal Psychopathology Behavior Assessment*, 32, 1-7.
- Weinberg, A., & Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. *Psychological Assessment*, 21 (4), 616-621.
- Wentzel, K. R. (1991) Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61 (1), 1-24.

ANEXOS

ANEXO I e II

Pedimos-te o favor de responder aos questionários que se seguem:

Sexo: Masculino:___ Feminino:___	Idade: _____	
Ano de escolaridade: _____	Turma: _____	Nº de Aluno: _____
Nota final (do 1º período) de Português: _____		Nota final (do 1º período) de Matemática: _____
Escolaridade do Pai: _____	Profissão do Pai: _____	
Escolaridade da Mãe: _____	Profissão da Mãe: _____	

Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (EDRE)

(Kim L. Gratz & Lizabeth Roemer, 2004 - **Versão portuguesa:** Fernandes E., Coutinho J., Ferreirinha R., 2007)

INSTRUÇÕES: Por favor indique com que frequência as seguintes afirmações se aplicam a si, colocando o numero apropriado da escala abaixo indicada, na linha anterior a cada item:

1 -----	2 -----	3 -----	4 -----	5 -----
quase nunca (0-10%)	algumas vezes (11-35%)	metade das vezes (36-65%)	a maioria das vezes (66-90%)	quase sempre (91-100%)

- _____ 1) Percebo com clareza os meus sentimentos.
- _____ 2) Presto atenção a como me sinto.
- _____ 3) Vivo as minhas emoções como avassaladoras e fora do controlo.
- _____ 4) Não tenho nenhuma ideia de como me sinto.
- _____ 5) Tenho dificuldade em atribuir um sentido aos meus sentimentos.
- _____ 6) Estou atento aos meus sentimentos.
- _____ 7) Sei exactamente como me estou a sentir.
- _____ 8) Interesso-me com aquilo que estou a sentir.
- _____ 9) Estou confuso sobre como me sinto.
- _____ 10) Quando estou em baixo, apercebo-me das minhas emoções.
- _____ 11) Quando estou em baixo, fico zangado comigo próprio por me sentir assim.
- _____ 12) Quando estou em baixo, fico embaraçado por me sentir assim.

1	2	3	4	5
quase nunca (0-10%)	às vezes (11-35%)	cerca de metade das vezes (36-65%)	a maioria das vezes (66-90%)	quase sempre (91-100%)

- _____ 13) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em realizar tarefas.
- _____ 14) Quando estou em baixo, fico fora de controlo.
- _____ 15) Quando estou em baixo, penso que me vou sentir assim por muito tempo.
- _____ 16) Quando estou em baixo, penso que vou acabar por me sentir muito deprimido.
- _____ 17) Quando estou em baixo, acredito que os meus sentimentos são validos e importantes.
- _____ 18) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em concentrar-me noutras coisas.
- _____ 19) Quando estou em baixo, sinto-me fora de controlo.
- _____ 20) Quando estou em baixo, continuo a conseguir fazer as coisas.
- _____ 21) Quando estou em baixo, sinto-me envergonhado de mim próprio por me sentir assim.
- _____ 22) Quando estou em baixo, sei que vou conseguir encontrar uma maneira de me sentir melhor.
- _____ 23) Quando estou em baixo, sinto que sou fraco.
- _____ 24) Quando estou em baixo, sinto que consigo manter o controlo dos meus comportamentos.
- _____ 25) Quando estou em baixo, sinto-me culpado por me sentir assim.
- _____ 26) Quando estou em baixo, tenho dificuldades em concentrar-me.
- _____ 27) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em controlar os meus comportamentos.
- _____ 28) Quando estou em baixo, acho que não há nada que eu possa fazer para me sentir melhor.
- _____ 29) Quando estou em baixo, fico irritado comigo próprio por me sentir assim.
- _____ 30) Quando estou em baixo, começo a sentir-me muito mal comigo próprio.
- _____ 31) Quando estou em baixo, acho que a única coisa que eu posso fazer é afundar-me nesse estado.
- _____ 32) Quando estou em baixo, eu perco o controlo dos meus comportamentos.
- _____ 33) Quando estou em baixo, tenho dificuldade em pensar noutra coisa qualquer.
- _____ 34) Quando estou em baixo, dedico algum tempo a perceber aquilo que realmente estou a sentir.
- _____ 35) Quando estou em baixo, demoro muito tempo até me sentir melhor.
- _____ 36) Quando estou em baixo, as minhas emoções parecem avassaladoras.

Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)

(Veiga, 1998)

As respostas que se seguem são para te ajudar a descrever a ti próprio. Dá as tuas respostas como se estivesses a falar de ti próprio contigo mesmo. As tuas respostas não serão comunicadas a ninguém.

INSTRUÇÕES: As respostas são do tipo:

- Completamente em desacordo.....1
- Bastante em desacordo.....2
- Mais em desacordo do que de acordo.....3
- Mais de acordo que em desacordo.....4
- Bastante de acordo.....5
- Completamente de acordo.....6

Lê atentamente cada afirmação. Depois marca um X na quadrícula que está mais de acordo contigo. Só podes pôr uma cruz para cada afirmação.

Afirmações	Respostas					
	1	2	3	4	5	6
1. Destruo ou estrago intencionalmente o material da escola.						
2. Agrido Fisicamente os meus colegas						
3. Sou obediente aos professores.						
4. Falo sem autorização, perturbando as aulas.						
5. Agrido fisicamente os professores.						
6. Digo palavrões na aula.						
7. Venho bêbedo (a) ou drogado(a) para a escola.						
8. Saio do lugar, faço barulho e outros distúrbios, perturbando a aula.						
9. Esqueço-me de trazer material para as aulas.						
10. Roubo coisas na escola.						
11. Agrido verbalmente os professores.						
12. Sou pontual a chegar às aulas.						
13. Falto às aulas por desinteresse.						
14. Estou distraído (a) nas aulas.						
15. Agrido verbalmente os colegas.						
16. Ameaço as pessoas da escola.						

ANEXO III

Caracterização Sócio-demográfica

Sexo: Masculino ____ Feminino ____

Idade: _____

Ano de escolaridade: _____

Turma: _____

Número de aluno: _____

Notas: ____ (1) ____ (2) ____ (3) ____ (4) ____ (5)

____ (<10 valores) ____ (10-15 valores) ____ (16-17 valores) ____ (18-20 valores)

Escola: _____

Escolaridade do

Pai: _____

Escolaridade da

Mãe: _____

ANEXO IV

Pedido de autorização para o desenvolvimento da investigação

Exmo. Presidente do Conselho Executivo,

Assunto: Pedido de Autorização

Eu, Ângela Mariana Sousa Dias Bravo, aluna de mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Filosofia de Braga, estando a elaborar no presente ano lectivo de 2010/2011, a Tese de Mestrado em Psicologia da Educação com o tema *Regulação Emocional em Adolescentes com Comportamentos Escolares Disruptivos*, vem solicitar a V. Exa. Se digne a autorizar a realização do referido estudo nesta instituição, a fim de obter elementos imprescindíveis à realização do referido trabalho de investigação. Esta investigação será executada pela própria investigadora. São assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a confidencialidade dos dados obtidos.

Reconhecidamente, agradecemos a vossa disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

Braga, 06 de Outubro de 2010

Ângela Mariana Sousa Dias Bravo

ANEXO V

CONSENTIMENTO INFORMADO

O aluno está a ser convidado(a) a participar como voluntário(a) na pesquisa: Regulação Emocional em Adolescentes com Comportamentos Escolares Disruptivos.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

O motivo que nos leva a estudar o problema visa averiguar se existe uma ligação entre os jovens que manifestam comportamentos escolares disruptivos e a sua auto-regulação emocional. O objectivo central desta pesquisa será examinar as relações presentes entre os comportamentos disruptivos dos alunos e a auto-regulação emocional dos mesmos.

O procedimento de recolha dos dados será da seguinte forma: Serão aplicados três instrumentos, pelo que os alunos deverão responder de forma consciente e fiel aos seus pensamentos. A administração será feita nas aulas de Formação Cívica e Área de Projecto, pelo que primeiramente serão administrados dois instrumentos e na semana seguinte outro.

EM QUE CONSISTE A PARTICIPAÇÃO

A tarefa consiste em responder às questões dos instrumentos da investigação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. É livre para se recusar a participar, retirar o seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados permanecerão confidenciais. Os dados pessoais permanecerão no anonimato. Não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

DURAÇÃO PREVISTA DA PARTICIPAÇÃO

A duração prevista será de 45/90 minutos. Duas aulas de Formação Cívica/Área de Projecto

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO

A participação no estudo não acarretará custos e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

Eu, _____, declaro que autorizo o (a) meu (minha) educando (a) _____, nº ___ do ___º ano, a responder a 3 questionários que se inserem num trabalho de investigação sobre “Regulação Emocional em Adolescentes com Comportamentos Escolares Disruptivos”, no âmbito da elaboração de uma tese de mestrado em Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia de Braga - Universidade Católica Portuguesa.

Fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar a minha decisão se assim o desejar. O(a) investigador (a) certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei contactar a investigadora pelo telemóvel

() ____ ____.

Guimarães, _____ de Outubro de 2010

Abaixo assino que aceito que o meu educando participe na investigação,

O (A) Encarregado de Educação