



UC/FPCE — 2013

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A vinculação aos professores e a vitimização entre pares como fatores preditores da alienação escolar em alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade

Filipa João Travassos de Oliveira
(filipaoli26@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Luiza Nobre Lima.

A vinculação aos professores e a vitimização entre pares, como fatores preditores da alienação escolar em alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade

A Alienação Escolar é suscetível de influenciar a forma como os alunos se relacionam com a instituição escolar e a comunidade escolar. Neste âmbito, a escassez de instrumentos de medidas da Alienação Escolar ou académica no nosso país, revela-se um entrave ao desenvolvimento da investigação nesta área. Numa tentativa de colmatar esta limitação, o presente estudo centrou-se primeiro no processo de tradução e adaptação para a população portuguesa, da Escala de Alienação Escolar (Fragebogen zur Schulentfremdung), originalmente desenvolvida por Hascher e Hagenaur (2010) e depois na análise da vinculação aos professores e da vitimização entre pares como variáveis preditoras da alienação escolar. Para o efeito, foram utilizados como instrumentos a Escala de Alienação Escolar (Nobre Lima, Rijo e Oliveira, 2012), a Escala de Vinculação aos Professores [IPPA-R] (Figueiredo e Machado, 2008) e a Escala de Vitimização entre Pares (Veiga, 2007). Os dados foram recolhidos junto de uma amostra de 160 alunos de ambos os sexos (47.5% de rapazes), com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, a frequentarem o 2º e 3º ciclo de escolaridade. Os resultados obtidos revelaram que: i) os rapazes revelam maior alienação escolar do que as raparigas; ii) existem correlações moderadas a fortes entre dimensões da vinculação aos professores e a alienação escolar e correlações fracas a moderadas entre a vitimização física e a alienação escolar; iii) a vinculação aos professores e a vitimização entre pares surgem, de facto, como preditores da alienação escolar. Os resultados apelam à exploração de outras características psicométricas do questionário em futuras investigações.

Palavras-chave: Alienação Escolar, Vinculação aos Professores, Vitimização entre pares.

Attachment to teachers and peer victimization as predictors of school alienation among students from 5th to 9th grade

Alienation from school is susceptible to influence the way students relate to the educational institution and the school community. In this context, the lack of measurement instruments of school or academic Alienation in our country is an obstacle to the development of research in this area. In an attempt to overcome this limitation, the present study focused primarily on the process of translation and adaptation for the Portuguese population of the Alienation from School Scale (Fragebogen zur Schulentfremdung), originally developed by Hascher and Hagenaur (2010), and later on the analysis of attachment to teachers and peer victimization as predictors of school alienation. To this end, it was used the Alienation School Scale (Nobre Lima, Rijo e Oliveira, 2012), the Inventory of Parent and Peer Attachment [*IPPA-R*] (Figueiredo and Machado, 2008) and the Peer Victimization Scale (Veiga, 2007). Data was collected from a sample of 160 students from both genders (47.5% boys), aged between 10 and 15 years old, attending 5th to 9th grade. The results showed that: i) boys reveal to be more alienated from school than girls; ii) there are moderate to strong correlations between dimensions of attachment to teachers and alienation from school, and weak to moderate correlations between physical victimization and alienation from school; iii) together, attachment to teachers and peer victimization arise, indeed, as predictors of school alienation. The results call for an exploration of other psychometric characteristics of the scale in future investigations.

Key words: Academic or school alienation, Attachment to teachers, Peer victimization

Agradecimentos

O espaço limitado desta secção de agradecimentos, seguramente, não me permite agradecer, como devia, a todas as pessoas que, ao longo do meu percurso académico e em especial, ao longo do meu Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento me ajudaram, direta ou indiretamente, a cumprir os meus objetivos e a realizar mais esta etapa da minha formação académica.

Desta forma, deixo apenas algumas palavras, poucas, mas um sentido e profundo sentimento de reconhecido agracedimento.

À minha Orientadora de Mestrado, a Professora Doutora Luiza Nobre Lima, expresso o meu profundo agradecimento pela orientação e apoio que muito elevaram os meus conhecimentos científicos e, sem dúvida, muito estimularam o meu desejo de querer saber mais e a vontade de querer fazer melhor, pelo estabelecimento de uma boa relação de trabalho, por me ter proporcionado as condições necessárias para a elaboração da minha Tese. Agradeço também a sua simpatia e disponibilidade.

Expresso também a minha gratidão a todos os alunos que, embora no anonimato, prestaram uma contribuição fundamental para que este estudo fosse possível e para o avanço da investigação científica nesta área do conhecimento.

Às minhas colegas, Cristina Vitorino, Susana Anastácio e Alexandra Lino, obrigada pela vossa amizade, companheirismo e ajuda, fatores muito importantes na realização desta Tese e que me permitiram que cada dia fosse encarado com particular motivação.

À Ágata Salvador, à Filipa Silva, à Cátia Casanova Martins, à Joana Dias, ao João Santos, à Inês Martins, à Cintia Matos, à Liliana e à Maria Telles, obrigada por todo o carinho e amizade que me demonstraram ao longo dos nossos cinco anos de conhecimento, de companheirismo, de desafios, de partilha de bons momentos e o estímulo nas alturas de desânimo.

À minha querida Olga Susana Silva, que diariamente privava comigo e que partilhou as mesmas angústias que eu, ao longo deste ano, e por isso foi provavelmente a pessoa que melhor entendeu aquilo que se sente quando se faz uma investigação desta natureza.

A todos/as os/as meus/minhas amigos/as, um agradecimento especial pelo apoio e carinho diários, pelas palavras doces e pela transmissão de confiança e de força, em todos os momentos. Em particular, ao Francisco Valério, que teve uma colaboração direta na minha dissertação de mestrado.

Aos meus pais, agradeço não só a confiança que em mim depositaram, desde o início, mas também, o sentido de responsabilidade que me inculcaram em todas as fases da minha vida e que certamente contribuí para ser a pessoa que hoje sou.

À minha irmã, Mariana, obrigada por existires. Amo-te para sempre e o para sempre aqui não tem fim.

Aos meus avós, um enorme obrigada por todos os ensinamentos de vida e em especial, àquela avó que partiu cedo demais, um obrigado por ter feito reais as suas últimas palavras. Espero que esta etapa, que agora termino, possa, de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente me oferecem. A eles, dedico todo este trabalho.

“E as forças que me empurram e os muros e me esmurram, só me farão lutar, à minha maneira”, será sempre, sempre, à minha maneira!

Índice

Introdução.....	1
I - Enquadramento Teórico.....	2
A alienação escolar	2
A Vinculação aos Professores.....	4
Os maus tratos entre pares	5
II - Objetivos.....	7
III - Metodologia	7
1. Amostra	7
2. Instrumentos.....	8
2.1. Questionário Sociodemográfico	8
2.2. Escala de Alienação Escolar (no original, Fragebogen zur Schulentfremdung) – EAE	8
2.3. Escala de Vinculação aos Professores (<i>IPPA-R</i>).....	9
2.4. Escala de Vitimização entre Pares (<i>PVS</i>)	9
3. Procedimentos.....	10
IV - Resultados	12
1. Estudo da dimensionalidade da Escala de Alienação Escolar	12
2. Análise da Alienação Escolar	14
2.1. Em função do sexo.....	14
2.2. Em função do grupo etário	14
2.3. Em função do ciclo de escolaridade.....	15
3. Análise da Vinculação aos Professores	15
3.1. Em função do sexo.....	15
3.2. Em função do grupo etário	16
3.3. Em função do ciclo de escolaridade.....	16
4. Análise da Vitimização entre Pares.....	17
4.1. Em função do sexo.....	17
4.2. Em função do grupo etário	17
4.3. Em função do ciclo de escolaridade.....	17
5. Análise da relação entre a alienação escolar e a vinculação aos professores e a vitimização entre pares.....	18
5.1. Na amostra total	18
5.2. Em função do sexo, do grupo etário e do ciclo de escolaridade... 19	
6. Efeito preditor da vinculação aos professores e da vitimização entre pares sobre a alienação escolar	21

6.1. Efeito preditor da vinculação aos professores sobre a alienação escolar	21
6.2. Efeito preditor da vitimização entre pares sobre a alienação escolar	21
V – Discussão.....	22
VI – Conclusões	27
Referências Bibliográficas	29
Anexos	34

Introdução

A alienação escolar é um conceito que ganhou notoriedade no domínio da educação nos anos 80 do século XX. Decorrente da variedade de significados que o conceito de alienação adquiriu, impõe-se saber se a alienação é considerada um fenómeno social ou psicológico (Gould, 1966; Keniston, 1965; Neal & Rettig, 1963; Seeman, 1959 in Hoy, 1972). A sociologia evidencia a dificuldade do indivíduo em compreender as dimensões do problema e também a dificuldade em conseguir contextualizá-lo, enquanto a psicologia explica a dificuldade do indivíduo alienado em moldar o contexto social (Gould, 1966; Keniston, 1965; Neal & Rettig, 1963; Seeman, 1959 in Hoy, 1972). Atualmente as investigações no âmbito da alienação tendem a reconhecer a importância de uma abordagem psicossocial para uma compreensão mais completa da alienação (Gould, 1966; Keniston, 1965; Neal & Rettig, 1963; Seeman in Hoy, 1972)

Sobre a relação dos alunos com a escola, sabe-se hoje que alguns dos fatores importantes do bem-estar dos alunos na escola residem nas relações que os alunos estabelecem entre si e com outros atores deste contexto. A investigação tem mostrado que faz todo o sentido enquadrar o sucesso ou insucesso escolar no percurso desenvolvimental a longo prazo (Figueiredo & Machado, 2010). A relação com os professores desempenha assim um papel importante na adaptação ou, pelo contrário, no desequilíbrio da criança ao meio escolar (Thompson, 2008). Por outro lado, os estudos revelam que a escola tem sido palco de violência entre os alunos (Olweus, 1993) e que este tipo de interação tem um impacto negativo, tanto ao nível da turma enquanto grupo, como ao nível dos alunos que são vítimas de agressões. O aluno, que se vê constantemente ameaçado no seu ambiente escolar tende a baixar a sua autoestima, a sua autoconfiança e a sua noção de autocontrolo sobre o meio, levando-o ao isolamento (Silva Amado & Pimenta Freire, 2002).

Em Portugal, os estudos sobre alienação escolar são ainda escassos. Conhecer melhor a dimensão deste fenómeno logo no ensino básico e identificar alguns dos seus preditores, permitirá delinear com maior rigor estratégias de prevenção capazes de inibir a alienação dos alunos face a um contexto que é reconhecido como promotor do seu desenvolvimento.

I - Enquadramento Teórico

A alienação escolar

A alienação escolar é um conceito que ganhou notoriedade no domínio da educação nos anos 80 do século 20. No âmbito da sociologia, o conceito de alienação encontrava-se associado às ideias de não envolvimento e desapego durante a adolescência, tendo sido definido com base em três dimensões: isolamento social, impotência e ausência de normas (Brown et al, 2003; Rovai & Wighting, 2005 in Hascher & Hagenauer, 2010). Segundo a perspetiva fenomenológica, a alienação beneficiou dos contributos do existencialismo e da psicanálise e centrou-se na descrição dos sentimentos e experiências humanas individuais de ansiedade, solidão, desespero.

No campo da educação, a alienação académica ou a alienação em relação à escola representa o distanciamento cognitivo e emocional do indivíduo face a várias dimensões do contexto académico (Hascher & Hagenauer, 2010). Os alunos alienados não reconhecem valor na escola (Hascher & Hagenauer, 2010). A aprendizagem escolar não tem para eles significado e a alienação representa não só uma falha no processo de identificação com a instituição escolar, mas também um processo gradual de distração emocional relativamente aos objetivos e valores académicos (Hascher & Hagenauer, 2010). O fenómeno da alienação descreve, assim, comportamentos associados à hostilidade, à passividade, ao trabalho de má qualidade, ao desinteresse, à falta de envolvimento e iniciativa, suspensões, expulsões, e não conclusão dos estudos (Hawkins et al, 2000; McMillan, 1992). Este conceito quando aplicado ao contexto educativo também tem sido usado para se referir a sentimentos de desespero, apatia, solidão, desenraizamento, impotência, pessimismo, neutralismo, descontentamento, afastamento, desligamento, indiferença, ansiedade, despersonalização, isolamento, atomização e falta de sentido/orientação (Josephson & Josephson, 1962). Assim, a impotência refere-se à perceção de falta de controlo pessoal na aprendizagem; a ausência de normas reflete a falta de regras académicas; a insignificância diz respeito à perceção que os alunos têm relativamente aos currículos académicos, percecionando-os como irrelevantes para as suas necessidades momentâneas e futuras e a solidão/separação face a colegas e a professores, caracteriza o isolamento social (Johnson, 2005). A alienação escolar é, deste modo, uma consequência de um ensino caracterizado pela conformidade e desprovido de criatividade (Johnson, 2005).

De acordo com Brown e colaboradores (2003), os alunos alienados revelam comportamentos desviantes, tais como o abandono escolar, o envolvimento em violência e o vandalismo. Porém, numa investigação intensiva de Stinchcombe (1964), numa escola da Califórnia, o autor concluiu que a rebeldia é uma manifestação expressiva da alienação (Stinchcombe, 1964). Assim, o comportamento rebelde é em grande parte uma reação para com a própria escola e às suas promessas, mas não reflete um fracasso da família ou da comunidade (Stinchcombe, 1964).

O Serviço Educational Testing (ETS), em 2005, indicou que os

A Vinculação aos Professores e a Vitimização entre Pares como fatores preditores da
Alienação Escolar

Filipa João Travassos de Oliveira (filipaoli26@hotmail.com) 2013

rapazes têm maior probabilidade de não completarem a escolaridade obrigatória (Greene & Winters, 2005). O ETS também concluiu que os rapazes são mais alienados do que as raparigas e avançou quatro causas para esse facto: (a) a influência do contexto socioeconómico, (b) diferentes atitudes e comportamentos relativamente à escola e aprendizagem, (c) os efeitos dos estereótipos, e (d) a influência dos grupos de pares (Educational Testing Service [ETS], 2005; Greene & Winters, 2005).

É no âmbito da educação que nos últimos anos se tem assistido a uma tendência cada vez maior de associar a alienação escolar ao conceito de motivação, que representa um importante fator no comportamento, particularmente nas atitudes em geral (Jesus, 1996). Segundo Jesus (1996), o desinteresse e/ou demotivação face à escola, por parte dos alunos, resulta do pouco espaço-tempo que esta oferece para que nela sejam projetados os seus motivos e desejos (Jesus, 1996). Porém, o autor refere que analisando um contexto mais amplo do que o mero espaço escolar, verifica-se que os alunos não participam em decisões relacionadas com a ocupação das suas próprias atividades e como consequência assiste-se à manifestação de comportamentos e atitudes de protesto e de revolta por parte dos alunos, culminando muitas vezes na delinquência, ou pelo contrário, na submissão e habituação a que outros tomem decisões por eles mesmos (Jesus, 1996). Assim, o autor refere que o sucesso deve ser promovido, tendo em conta as reais necessidades de desenvolvimento dos alunos, o que exige medidas psicopedagógicas preventivas, tais como a formação não só dos professores como também dos pais, o enquadramento da escola na comunidade, uma intervenção psicológica segundo a perspetiva relacional-desenvolvimentalista e um adequado modelo de desenvolvimento humano e das relações entre a motivação e a aprendizagem, subjacente à organização escolar (Jesus, 1996).

De facto, as crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo diário na escola, sendo expostos a vários agentes, tais como a cultura, a socialização com os pares, a participação em atividades extracurriculares, que possam de alguma forma moldar as suas identidades (Eccles & Roeser, 2011). É neste contexto, o escolar, que surgem as mais variadas experiências, que quando são pautadas pela negativa levam a que o aluno associe a escola a um lugar alienante e desagradável. De entre estas experiências, a qualidade da relação dos alunos com os professores pode ser especialmente importante para crianças e adolescentes e até prever mudanças de carácter positivo na motivação académica dos alunos (Eccles & Roeser, 2011). Segundo estes autores, a motivação, o envolvimento na aprendizagem, o bem-estar escolar, aumentam quando os alunos se sentem mais autónomos, competentes e emocionalmente apoiados, sendo a própria instituição escolar responsável por proporcionar tais sentimentos. Por outro lado, os indicadores de bem-estar escolar associados aos alunos vitimizados, revelam níveis de ansiedade e de depressão significativos (Seixas, 2006). Um conjunto de inúmeras investigações, revelam uma correlação positiva entre alunos vitimizados e baixos níveis de autoestima (Boulton & Smith, 1994; Muris, 2002; Mynard & Joseph, 2000). Relativamente aos

sentimentos, atitudes e percepções face à escola, tanto ao nível do grupo de alunos agressores como do grupo de alunos vitimizados, é manifestada uma visão negativa em relação à escola (Seixas, 2006) e um maior evitamento a esta (Kochenderfer & Ladd, 1996).

A Vinculação aos Professores

Ao longo do ensino básico, os professores e os pares revelam ser importantes agentes na adaptação de qualquer criança e/ou adolescente ao meio escolar (Thompson, 2008), podendo os professores e os pares constituírem-se figuras secundárias vinculativas (Machado & Figueiredo, 2010). O sistema comportamental de vinculação é constituído por um conjunto de comportamentos, particulares, que têm como objetivo atingir um fim específico (Machado & Figueiredo, 2010). Este padrão de comportamentos ao longo do tempo torna-se gradualmente mais sofisticado, mais flexível e orientado cognitivamente (Soares, 2007). De acordo com a teoria da vinculação, é a partir das rotinas relacionais diárias, com uma figura cuidadora, que se torna gradualmente significativa para o bebé, que este vai construindo expectativas sobre como será e é ser tratado pelo outro (Bowlby, 1984). Porém, ao longo do desenvolvimento, a continuidade na qualidade das relações vinculativas, ultrapassa as que se fundam no seio familiar e consequentemente outras serão inteiradas, como por exemplo as que se estabelecem com os pares e com os professores (Figueiredo & Machado, 2010). Os professores, com as suas qualificações profissionais e crenças de identidade, bem como competências pedagógicas, representam as influências mais próximas no desenvolvimento da criança e do adolescente em meio escolar (Pianta & Hamre, 2009).

Durante a última década, a pesquisa nas áreas de educação, psicologia e economia, em particular, começou a encarar os professores como agentes que afetam o desenvolvimento intelectual das crianças e dos adolescentes (Schulz & Rubel, 2011). As investigações têm demonstrado que a qualidade da relação professor-aluno, e os sentimentos gerados em sala de aula, tendem a refletir-se num aumento da motivação académica e de bem-estar escolar (Burchinal et al, 2008; Deci & Ryan, 2002; Hattie, 2009; Roeser et al, 2000; Wentzel & Wigfield, 2007 in Schulz & Rubel, 2011). Assim, a afetividade quando desenvolvida em sala de aula, é uma importante ferramenta no auxílio ao professor para alcançar a atenção do aluno. (Saltini, 2008). É através da interação afetiva entre professor e aluno que é possível promover o bem-estar psicológico e social em contexto educativo (Saltini, 2008). Por outro lado, o sentimento de pertença pode ser especialmente importante para adolescentes culturalmente diferentes (étnia e raça), para que se sintam parte integrante de uma escola, onde a sua cultura não é dominante (Garcia-Reid, Reid & Peterson, 2005). Quando o aluno sente que o professor é uma figura cuidadora, os seus sentimentos de pertença à escola são positivos e a sua autoestima também (Hattie, 2009; Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed & McGregor, 2006).

Rosenthal e Jacobson, em 1968, realizaram uma investigação, no âmbito da educação, concluindo que as expectativas dos professores em

relação aos alunos, exercem bastante influência sobre seu o comportamento e desempenho (Martinelli, Schiavoni & Bartholomeu, 2009).

Os maus tratos entre pares

A maior parte das crianças e adolescentes desenvolvem relações positivas e amigáveis com os seus colegas durante a maior parte do tempo em que se encontram na escola (Boulton, 1998). Contudo, a integração no grupo de pares nem sempre é linear e totalmente positiva e as escolas são o local onde possivelmente são feitas as primeiras e marcantes amizades (Boulton, 1998). A ocorrência de agressões sistemáticas ou ocasionais acontecem durante períodos de curta duração e apenas uma minoria de alunos se encontram envolvidos em tais acontecimentos. Segundo Boulton (1998), a maior parte dos alunos só experiencia e é vítima de agressão, por parte dos pares, uma ou duas vezes durante o percurso escolar e estas podem assumir um enorme impacto na sua felicidade e bem-estar psicológico.

Olweus (1994) delimita o conceito de “vitimização entre pares” no âmbito de ações repetidas e continuadas, direcionadas a um indivíduo que demonstra dificuldade em se defender do agressor, visto como superior em poder, causando intimidação física e/ou psicológica. Existe portanto, a exteriorização de um comportamento agressivo, onde há um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima, com o intuito de causar dano ou medo à vítima (Olweus, 1994). Por outro lado, a maioria dos maus-tratos entre pares acontece na escola primária e na escola secundária (Rigby, 1997; Rigby & Slee, 1991). Em contexto escolar, a relação estabelecida entre professor/aluno, a comunidade escolar e a forma como estes agentes lidam com os casos de indisciplina, são fatores que se refletem no comportamento dos alunos, sendo estes pautados, ou não, por atos violentos. (Caldeira & Veiga, 2011). Os mesmos autores referem que a qualidade e influência do ambiente escolar poderá determinar a continuidade ou interrupção desses mesmos comportamentos.

Segundo referem Silva Amado e Pimenta Freire (2002), os rapazes são vítimas mais frequentes de ameaça e abuso racial, comparativamente às raparigas. Por outro lado, as raparigas são em maior escala vítimas de abuso sexual (Silva Amado & Pimenta Freire, 2002). No entanto, tendo por base outros estudos, tanto rapazes como raparigas encontram-se equiparados relativamente à incidência de comportamentos agressivos (Crick & Grotpeter, 1996). Paradoxalmente, outras investigações referem os rapazes como mais vitimizados, comparativamente às raparigas (Rigby, 1997; Rigby & Slee, 1991). Ainda assim, a agressão física prevalece em maior percentagem nos rapazes (Campbell, 2004), enquanto a agressão verbal observa-se em maior escala nas raparigas (Crick, Casas & Ku, 1999; Crick & Grotpeter, 1995; Owens, Shute & Slee, 2000).

Os jovens alunos vitimizados pelos pares constituem um grupo de risco, tendencialmente com mais problemas de isolamento social, sentimentos de solidão, sintomas depressivos e diminuição da autoestima levando a um aumento nas dificuldades de ajustamento. (Olweus, 1993).

Tendencialmente são alunos que manifestam maiores dificuldades interpessoais, revelam-se socialmente menos eficazes (Craig, 1998; Foreno, McLellan, Rissel & Baum, 1999), e são mais ansiosos (Campbell, 2004) e desenvolvem um sentimento de defesa e impotência perante a agressão, num ambiente caracterizado pelo medo e mal-estar (McGrath, 2007). Estes alunos, em geral, não apresentam confiança nas interações entre pares e revelam pouca habilidade em autoafirmarem-se (Caldeira & Veiga, 2011; McGrath, 2007; Smith & Sharp, 1998; Vanderbilt & Augustyn, 2010). É de referir que alunos vitimizados tendem a baixar os seus sucessos académicos e até mesmo a abandonar a escola (Rigby, 1997; Zubrick et al., 1997).

Porém, também o envolvimento constante do aluno agressor em situações de violência tem graves consequências para si próprio (Olweus, 2000). Os agressores tendem a manter as suas atitudes agressivas enquanto adultos e, por sua vez, a ter filhos que também se podem tornar agressores (Farrington, 1993), uma vez que o agressor interioriza o uso, ou por outras palavras, o abuso da força e de outros tipos de poder na relação com o próximo (Olweus, 2000).

Paralelamente, são também afetados os alunos observadores que se sentem impotentes para intervirem nas situações de violência e que inevitavelmente aprendem a tornarem-se indiferentes e a tomarem atitudes de distanciamento perante o sofrimento dos outros, o que leva a implicações no desenvolvimento sociomoral (Olweus, 2000). E, mesmo que os observadores pensem que a ação cometida não é correta, dificilmente tomam a posição de defensores da vítima, por receio de serem convertidos em vítimas. Tendem, por isso, a respeitar o agressor e duvidam ter algum poder para parar a agressão (Salmivalli, 2010).

Em termos de investigação, há uma escassez de estudos longitudinais que permitam avaliar a longo prazo as consequências dos maus-tratos entre pares (Mynard et al., 2000). A exceção deve-se a Olweus (1993), que numa observação concluiu que as vítimas de maus-tratos entre pares, continuam ao longo do tempo a desmonstrar sintomas ansiógenos, baixa autoestima e sintomas depressivos. Recentemente, o pós-stress traumático foi identificado como uma consequência dos maus-tratos entre pares (Mynard et al., 2000; Rosser, 2002) e o prolongamento temporal assim como o carácter repetido dos atos violentos, provocam o agravamentos dos danos físicos, psicológicos e/ou sociais, afetando com grande impacto a vida pessoal e escolar dos intervenientes nestas ações (Caldeira & Veiga, 2011; McGrath, 2007; Vanderbilt & Augustyn, 2010; Veiga, 2012).

As situações de maus-tratos entre pares podem ocorrer em qualquer escola, independentemente do nível socioeconómico, abrangendo um grande número de crianças e adolescentes (Beane, 2006; 2011; Caldeira & Veiga, 2011; McGrath, 2007; Vanderbilt & Augustyn, 2010; Veiga, 2012) e representando um dos comportamentos antissociais mais praticados no contexto escolar (McGrath, 2007; Vanderbilt & Augustyn, 2010).

II - Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo geral uma melhor compreensão sobre o fenómeno da alienação escolar. De modo a alcançar este objetivo definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- traduzir e adaptar um instrumento de avaliação da alienação o escolar, a Fragebogen zur Schulentfremdung (Escala de Alienação Escolar) de Hascher e Hagenauer (2010);

- analisar a expressão que a alienação escolar assume em alunos dos 2º e 3º ciclos de escolaridade;

- analisar a vinculação aos professores e a vitimização entre pares nestes mesmos alunos;

- analisar as relações entre a alienação escolar e: 1) a vinculação aos professores; 2) a vitimização entre pares,

- analisar o efeito preditor da vinculação aos professores e da vitimização entre pares sobre a alienação escolar.

III - Metodologia

1. Amostra

A amostra, selecionada por método não probabilístico por conveniência, é constituída por 162 alunos do ensino público do distrito de Coimbra. Como se pode ver pelo quadro 1 a amostra é relativamente equilibrada no que respeita ao sexo dos sujeitos, ainda que haja um maior número de raparigas (52.5%). Em termos etários, os sujeitos situam-se entre os 10 e os 16 anos, sendo a média das idades de 12.78 anos (DP=1.67). Na amostra total, existem mais alunos a frequentar o 3º ciclo de escolaridade (61.1%) e a maioria (29%) frequenta o 8º ano de escolaridade. Relativamente ao número de retenções, 26 alunos reprovaram duas vezes (16%) e 2 alunos (1.2%) reprovaram três vezes. A maioria dos alunos participantes no estudo nunca reprovou.

Quadro 1. Características gerais da amostra

	n	%
Sexo		
Masculino	77	47.5
Feminino	85	52.5
Idade		
10	16	9.9
11	34	21.0
12	13	8.0
13	35	21.6
14	38	23.5
15	22	13.6
16	4	2.5
Ciclo de Escolaridade		

2º	63	38.9
3º	99	61.1
Ano de Escolaridade		
5º	40	24.7
6º	23	14.2
7º	26	16.0
8º	47	29.0
9º	26	16.0
Retenções		
Sim	41	25.3
Não	121	74.7
Número de Retenções		
0	121	74.7
1	26	16.0
2	13	8.0
3	2	1.2

2. Instrumentos

A partir da pesquisa bibliográfica sobre os métodos de avaliação da alienação escolar, verificou-se que esta área tem merecido pouca atenção em Portugal, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação. Revelou-se, assim, pertinente adaptar um dos instrumentos de medida da alienação escolar, existente noutro país. A opção recaiu sobre o Fragebogen zur Schulentfremdung, cuja descrição da versão original se encontra descrita em baixo. A apresentação, processo de tradução e adaptação da versão portuguesa encontra-se descrita nos procedimentos.

Considerando os objetivos do estudo, foram ainda utilizados três instrumentos de forma a obter os dados necessários para a sua realização, o *Questionário sociodemográfico*, a *Escala de Vinculação aos Professores (IPPA-R)* e a *Escala de Vitimização entre pares (PVS)*.

2.1. Questionário Sociodemográfico

Para o presente estudo foi elaborado um questionário que permitisse recolher informação de carácter sociodemográfico sobre os sujeitos da amostra, nomeadamente, (1) sexo, (2) idade, (3) ano de escolaridade, (4) escola que frequenta, (5) retenções e (5.1) quantas vezes reprovou.

2.2. Escala de Alienação Escolar (no original, Fragebogen zur Schulentfremdung) – EAE

A Escala de Alienação Escolar (c.f. anexo A) desenvolvida por Hascher e Hagenauer (2010) duas investigadoras austríacas, é um instrumento de auto-resposta que se destina a avaliar a influência que a alienação escolar tem ao longo do percurso académico dos alunos e de que modo esta influencia a relação e a integração social. Esta escala é constituída

por 14 itens que se agrupam em três fatores que avaliam: 1) a orientação para o tempo livre; 2) o valor instrumental da escola e 3) o grau de ausência de ligação à escola.

No estudo original participaram 434 estudantes austríacos, cuja média das idades era de 11.9 anos (DP=1.23). A escala revelou possuir um bom nível de consistência interna, apresentando um α de Cronbach de .87.

O trabalho de tradução e adaptação da escala para português, encontra-se descrito na secção “Procedimentos”.

2.3. Escala de Vinculação aos Professores (IPPA-R)

A Escala de Vinculação aos Professores (IPPA-R; Figueiredo & Machado, 2008) é um instrumento constituído por 25 itens que avaliam a percepção da qualidade da relação estabelecida com professores significativos (c.f. anexo B). A escala é composta por três fatores, nomeadamente: 1) *Comunicação e Proximidade Afetiva* (F1), 2) *Aceitação Mútua e Compreensão* (F2) e 3) *Afastamento e Rejeição* (F3). As respostas organizam-se numa escala tipo Likert de 5 pontos: de “*Sempre Verdadeira*” (5 pontos), “*Muitas vezes verdadeira*”, “*Algumas vezes verdadeira*”, “*Poucas vezes verdadeira*” e “*Nunca verdadeira*” (1 ponto), sendo que alguns itens têm a cotação invertida. A pontuação total é obtida através da soma das três dimensões acima mencionadas.

O estudo psicométrico desta escala (Figueiredo & Machado, 2008) revelou que esta possui um bom valor de consistência interna (α de Cronbach de .87). No estudo psicométrico desta escala, foram ainda encontrados os valores de α das diferentes dimensões. Na dimensão F1 o α é de .864, na dimensão F2 o α corresponde ao valor .831 e na dimensão F3 o α admite o valor de .547.

Na presente amostra, o α de Cronbach, do total da escala com os 25 itens, é .873. Podemos assim concluir que o instrumento possui boa consistência interna¹. A subescala “*Comunicação e Proximidade Afetiva*”, apresenta um bom coeficiente (α =.853). A subescala “*Aceitação Mútua e Compreensão*”, constituída por nove itens, apresenta um valor razoável de consistência interna (α =.779), e a subescala “*Afastamento e Rejeição*”, revela possuir fraca consistência interna (α =.671).

De uma forma geral, os 3 fatores que constituem a Escala de Vinculação aos professores apresentam uma boa ou razoável consistência interna, avaliada através do α de Cronbach.

2.4. Escala de Vitimização entre Pares (PVS)

Um dos problemas no estudo da vitimização entre pares prende-se com a metodologia utilizada na sua avaliação, de forma fiável e válida.

¹ Para interpretar os valores de consistência interna obtidos foi considerada a classificação de Pestana & Gageiro (2008), com valor de α igual ou superior a 0.9 a sugerir uma consistência interna muito boa; com valores de α entre 0.8 e 0.9 a indicar boa consistência interna; com valores de α entre 0.7 e 0.8 a indicar razoável consistência interna; com valores de α entre 0.6 e 0.7 a indicar fraca consistência interna e por último valores de α inferiores a 0.6 não são admissíveis.

(Veiga, 2007). Neste sentido, e tendo subjacente esta preocupação, Mynard & Joseph em 2000, construíram a escala “*Peer Victimization Scale*” (*PVS*), que pretende avaliar o grau de vitimização entre pares, a que estão sujeitos os alunos na escola. Esta escala foi traduzida e adaptada para português pelo Professor Doutor Feliciano Veiga (cf. Anexo C).

A “*Peer Victimization Scale*” (*PVS*) é uma escala multidimensional, com respostas de auto-relato, numa escala tipo Likert, com três opções de resposta acerca da ocorrência de específicos comportamentos de vitimização (0 = nunca, 1 = uma vez, 2 = mais de uma vez).

No estudo da sua adaptação para Portugal, a amostra envolveu 279 alunos do ensino básico (7º e 9º anos), com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos. A média de idades foi de 15.5 anos.

Da análise fatorial de componentes principais, resultaram quatro fatores: *Vitimização Social*, *Vitimização Verbal*, *Ataque à Propriedade* e *Vitimização Física*, com valores de alpha de Cronbach igual a 0.78, 0.77, 0.70 e 0.83, respetivamente. (Veiga, 2000).

No presente estudo o α de *Cronbach*, do total da escala com os 16 itens, é de .884. Podemos assim concluir que o instrumento possui boa consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008). A subescala *Vitimização Verbal* apresenta um valor de alfa razoável ($\alpha=.755$). A subescala *Vitimização Social* constituída por 4 itens, apresenta um α de *Cronbach* bom (.820) e a subescala *Ataque à Propriedade* revela um α de *Cronbach* razoável (.734). Por último, a subescala *Vitimização física* apresenta um valor razoável de consistência interna ($\alpha= .719$).

3. Procedimentos

3.1. Estudo de tradução e adaptação da versão Portuguesa da Escala de Alienação Escolar (EAE)

A utilização de instrumentos de medida construídos e validados em países estrangeiros implica um processo metodológico rigoroso que requer uma série de cuidados de modo a garantir a equivalência entre a versão original e a versão adaptada do instrumento. Trata-se de um processo que envolve uma avaliação rigorosa de tradução dos itens e uma adaptação culturalmente relevante e compreensível do conteúdo do instrumento (Geisinger, 1994).

Uma vez na posse da Escala de Alienação Escolar, gentilmente cedida por Tina Hascher e Gerda Hagenauer, foi dado início ao processo de tradução e adaptação da Escala de Alienação Escolar, tendo em consideração os procedimentos habituais descritos na literatura (Behling & Law, 2000; Hill & Hill, 2005), procurando-se que a versão portuguesa resultasse, tanto quanto possível, numa versão equivalente à versão original. Procurou-se neste processo seguir o método proposto por Behling e Law (2000), que envolve quatro passos fundamentais: 1) um indivíduo bilingue traduz o instrumento para a língua alvo; 2) um segundo indivíduo bilingue que não conheça a versão original traduz esta primeira versão da tradução novamente

para a língua original; 3) as versões originais e retrotraduzidas são comparadas; e por último, 4) se existirem diferenças substanciais entre os dois documentos, uma nova tradução é realizada com modificações que visam eliminar as discrepâncias.

Inicialmente a escala foi traduzida do alemão para o português por dois indivíduos que dominam ambas as línguas, traduções estas cuidadosamente analisadas e confrontadas por colegas de investigação.

Nesta primeira fase optou-se por manter o formato dos itens e das instruções, tal como as autoras sugerem na versão original do instrumento. Na tradução houve a preocupação de preservar o sentido original dos itens e a sua acessibilidade e compreensão. Contudo a tradução direta do instrumento de medida (escalas, questionários) para outras línguas não significa que a validade do instrumento se mantenha, defendendo que se as medidas estão a ser utilizadas em diferentes culturas os itens devem ser igualmente adaptados culturalmente (Drotar, Stein & Perrin, 1995). Foi por isso feito um trabalho de comparação e adaptação cultural dos itens, tendo em consideração as diferenças linguísticas e culturais das diferentes populações.

Após a tradução foi feita a retroversão do inventário por um sujeito com conhecimento certificado em ambas as línguas, a língua portuguesa e a língua alemã, sem que este tivesse acesso à versão original. Desta forma obtiveram-se duas versões, a original e a retrotraduzida, ambas na língua do instrumento original. Perante as duas versões em alemão, procedeu-se à comparação entre ambas com o intuito de perceber se existiam diferenças que se traduzissem numa mudança de significado dos itens. Finalizado o processo, discutiu-se as discrepâncias e procedeu-se aos ajustes necessários no conteúdo e estrutura do inventário.

De referir que como resultado do processo de tradução e adaptação, a versão portuguesa da Escala de Alienação Escolar manteve o número de itens da versão original e a mesma classificação de resposta, que varia entre as opções “*Não Concordo*” (1) e “*Concordo Muito*” (6). Salienta-se, porém, que na versão portuguesa os itens não seguem a mesma ordem que o instrumento original, em que os itens se apresentavam agrupados pelos seus fatores. Na versão portuguesa optou-se por misturar os itens tendo-se sorteado a sua disposição.

Finalizada a tradução e estruturação da versão portuguesa da Escala de Alienação Escolar, aplicou-se o instrumento a um pequeno grupo de quatro alunos, do 5º ano de escolaridade, com o principal objetivo de averiguar a compreensibilidade dos itens. Dada a não identificação de dificuldades de interpretação e preenchimento do instrumento, a versão foi considerada adequada.

3.2. Processos de Amostragem

Uma vez obtida a autorização por parte da DGIDC (cf. Anexo D), a investigadora estabeleceu contacto pessoalmente com os órgãos executivos de duas escolas do segundo e terceiro ciclos de escolaridade do distrito de

Coimbra, solicitando a sua colaboração na presente investigação. Uma vez concedida a autorização por parte das escolas para que os seus alunos participassem no estudo, foram distribuídas pelas turmas, os consentimentos informados destinados aos encarregados de educação.

A aplicação dos questionários foi feita coletivamente nas turmas pela investigadora e pelo diretor de turma das respetivas turmas, tendo sido asseguradas a confidencialidade e o anonimato das respostas. Foram distribuídos 400 consentimentos dirigidos aos pais, tendo apenas sido autorizada a colaboração de 162 sujeitos.

3.3. Análise Estatística

A análise dos dados efetuou-se com recurso à aplicação informática de tratamento e análise estatística SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 20.0. Procedeu-se ao cálculo dos índices de cotação das respostas dos inventários e ao cálculo da consistência interna dos mesmos, através do alpha de Cronbach, com a finalidade de analisar a fiabilidade dos instrumentos. Seguidamente, para além da estatística descritiva (frequências relativas, médias e desvio padrão), recorreu-se à estatística inferencial para que fosse possível testar a existência de diferenças significativas entre as variáveis, aceitando-se significativas todas as diferenças com um valor associado de $p < 0.05$ (Field, 2007). Para avaliar a relação entre duas variáveis, recorreu-se ao cálculo da correlação de Pearson (Howell, 2002). Para avaliar as predições, utilizou-se o modelo de regressão linear múltipla, que permite avaliar a relação entre um conjunto de variáveis independentes e uma variável dependente (Pestana & Gageiro, 2008).

IV - Resultados

Os resultados obtidos no âmbito do presente estudo são apresentados e analisados tendo em conta os objetivos propostos. Começa-se, assim, por apresentar o estudo da dimensionalidade da Escala de Alienação Escolar.

1. Estudo da dimensionalidade da Escala de Alienação Escolar

Procedeu-se a uma análise fatorial exploratória tendo como objetivo testar a existência das três dimensões existentes na versão original da escala. Desta forma, submeteu-se os 14 itens originais a uma Análise de Componentes Principais (ACP) com rotação *varimax*. Após a ACP, verificou-se que a escala não admitia três fatores, como indica a escala original, sugerindo tratar-se de uma escala unidimensional, uma vez que a maioria dos itens saturava apenas num fator.

Tendo em conta estes resultados, bem como a análise do *scree plot* e os 3 fatores teoricamente propostos pelas autoras da escala, procedeu-se a uma nova Análise de Componentes Principais sem rotação *varimax* forçada a um fator. Esta solução fatorial explicou no seu conjunto 35.9% da

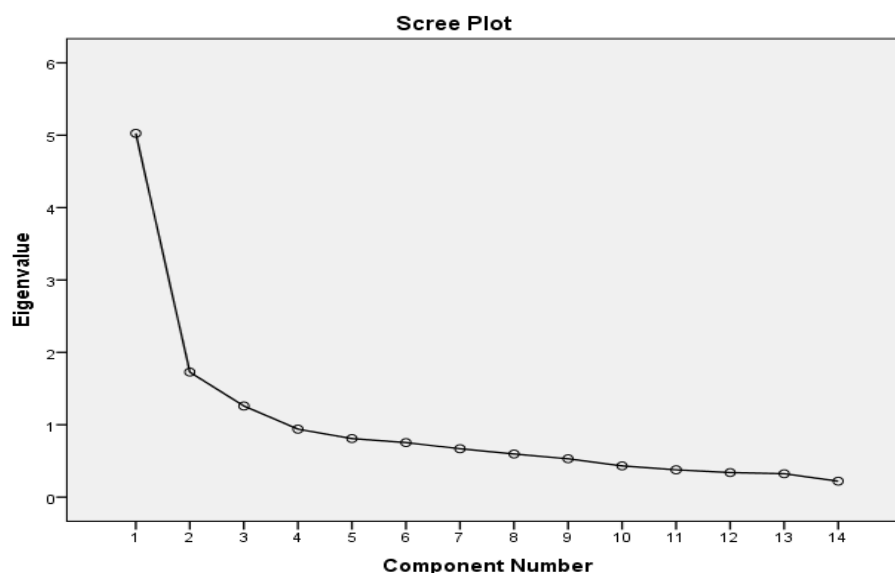
variância total da escala, explicando o fator 1, isoladamente, mais do dobro da variância explicada, uma vez que agrupa o maior número de itens. A distribuição dos itens pelos fatores empíricos sobrepõe-se largamente ao esperado a partir da distribuição teórica. A grande maioria dos itens saturou apenas num fator, havendo poucos casos em que o mesmo item carregasse em mais do que um fator com cargas fatoriais consideráveis. O gráfico 1 (Scree Plot), demonstra a existência de apenas um fator.

Neste ponto, e tendo em conta que o objetivo do estudo é permitir a utilização corrente da escala em intervenções no contexto escolar, decidiu-se estudar as propriedades dos itens, para cada subescala teoricamente proposta, de modo a eliminar aqueles que apresentam piores características psicométricas. O item 3 foi retirado uma vez que este não saturava. Esta não saturação do item 3 pode estar relacionada com questões culturais.

De seguida procedeu-se a novos estudos a partir dos 13 itens retidos para análise. Neste conjunto de itens, a medida de adequação amostral de *Kaiser-Meyer-Olkin* [KMO] foi de .841 e o teste de esfericidade de *Bartlett* foi significativo ($\chi^2(91) = 817.708$; $p = .000$), revelando-se uma boa adequação da amostra para este tipo de análise. As novas Análises de Componentes Principais, forçadas a um fator, permitiram uma matriz de leitura mais clara e com menor quantidade de sobreposições nas cargas fatoriais dos itens. Esta solução fatorial convergiu em um fator que explica 35.9% da variância total da escala.

A fidelidade da Escala de Alienação Escolar (EAE) determinou-se através da consistência interna. Assim, a versão portuguesa do instrumento apresentou um coeficiente de alpha de 0.859, revelando-se um bom nível de fidelidade da escala (Field, 2007).

Gráfico 1. Scree Plot



Quadro 2. Análise de componentes principais sem rotação *varimax*

Itens	Componentes (1)
11	.746
8	.740
10	.733
13	.722
2	.692
5	.653
14	.618
7	.600
12	.583
9	.573
1	.471
4	.413
6	.394
3	.012

% Variância total explicada 35.900 %

2. Análise da Alienação Escolar

2.1. Em função do sexo

Quadro 3. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias da alienação escolar, segundo o sexo

	Sexo		t	p
	Masculino	Feminino		
	M (DP)	M (DP)		
EAE	41.66 (14.29)	33.50 (12.53)	3.871	.000*

*p<.001

Relativamente às diferenças de sexo, verificam-se existir diferenças estatisticamente significativas para a variável “*Alienação Escolar*” (cf. quadro 3) Os resultados revelam que os rapazes são, em termos escolares, mais alienados do que as raparigas.

2.2. Em função do grupo etário

Para a análise da alienação escolar em função do grupo etário, definiram-se dois grupos etários. O grupo 1 compreende indivíduos com idades entre os 10 e os 12 anos. O grupo 2 abarca indivíduos com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos.

Quadro 4. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias da alienação escolar, segundo o grupo etário

			t	p
	Grupo 1 (n= 63)	Grupo 2 (n= 99)		
	M (DP)	M (DP)		
EAE	37.81 (15.77)	37.11 (12.76)	.309	.757

A Vinculação aos Professores e a Vitimização entre Pares como fatores preditores da Alienação Escolar
Filipa João Travassos de Oliveira (filipaoli26@hotmail.com) 2013

Grupo 1: sujeitos com idades compreendidas entre os 10 2 os 1 anos; Grupo 2: sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos

Como se pode verificar pela análise do quadro 4, entre os grupos etários não se registam diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à alienação escolar.

2.3. Em função do ciclo de escolaridade

Quadro 5. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias da alienação escolar, segundo o ciclo de escolaridade

			t	p
	2º ciclo (n= 63)	3º ciclo (n= 99)		
	M (DP)	M (DP)		
EAE	39.01 (16.59)	36.34 (11.97)	1.189	.236

Em relação ao ciclo de escolaridade, não se verificam, para a variável “*Alienação Escolar*”, diferenças estatisticamente significativas entre o 2º e o 3º ciclos (cf. quadro 5).

3. Análise da Vinculação aos Professores

3.1. Em função do sexo

Quadro 6. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias da vinculação aos professores, segundo sexo

	Sexo		t	p
	Masc.	Fem.		
	M (DP)	M (DP)		
F1	27.61 (7.75)	29.82 (7.02)	-1.908	.058
F2	30.78 (6.22)	33.47 (6.01)	-2.800	.006*
F3	20.66 (5.31)	18.75 (5.26)	2.295	.023
IPPA-R total	79.73 (15.20)	86.54 (14.54)	-2.914	.004*

*p<.05

F1=Comunicação e Proximidade Afetiva; F2= Aceitação Mútua e Compreensão; F3= Afastamento e Rejeição

De acordo com os dados apresentados no quadro 6, relativamente às diferenças entre rapazes e raparigas verifica-se que nos fatores 1 (“*Comunicação e Proximidade Afetiva*”), e 3 (“*Afastamento e Rejeição*”) as diferenças entre as médias não possuem significado estatístico.

Apenas foram encontradas diferenças consideradas significativas no F2 (“*Aceitação Mútua e Compreensão*”) e para o total da escala. Isto significa que, as raparigas percecionam uma maior aceitação mútua e compreensão por parte dos professores do que os rapazes e que, globalmente, também são elas que percecionam uma maior vinculação aos professores.

3.2. Em função do grupo etário

Quadro 7. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias da vinculação aos professores, segundo o grupo etário

	Grupo etário		t	p
	Grupo 1 (n=63)	Grupo 2 (n=99)		
	M (DP)	M (DP)		
F1	31.56 (7.58)	27.00 (6.80)	3.974	.000**
F2	34.17 (7.00)	30.93 (5.36)	3.327	.001**
F3	20.11 (6.04)	19.37 (4.88)	.853	.395
IPPA-R total	87.62 (16.90)	80.55 (13.40)	2.951	.004*

*p<.05;**p<.001

F1=Comunicação e Proximidade Afetiva; F2= Aceitação Mútua e Compreensão; F3= Afastamento e Rejeição

Na análise das médias e desvios-padrão apresentados no quadro 7, registam-se resultados superiores para o grupo 1, o que parece refletir que os sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos são mais vinculados aos professores. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão F1, que indica que o grupo mais novo percebe uma maior comunicação e proximidade com os professores. Também na dimensão F2, é o grupo mais novo que percebe maior aceitação e compreensão pelos professores. Na globalidade, os resultados sugeridos pelo quadro 7, revelam o grupo dos alunos mais novos a apresentar uma maior vinculação aos professores.

3.3. Em função do ciclo de escolaridade

Quadro 8. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias da vinculação aos professores, segundo o ciclo de escolaridade

	Ciclo de escolaridade		t	p
	2º (n=63)	3º (n=99)		
	M (DP)	M (DP)		
F1	31.49 (7.82)	27.04 (6.65)	3.875	.000**
F2	34.11 (7.33)	30.97 (5.10)	3.213	.002*
F3	20.01 (6.21)	19.43 (4.76)	.672	.502
IPPA-R total	87.59 (16.88)	80.57 (13.42)	2.928	.004*

*p<.05;**p<.001

F1=Comunicação e Proximidade Afetiva; F2= Aceitação Mútua e Compreensão; F3= Afastamento e Rejeição

Os resultados mostram que os alunos do 2º ciclo se sentem globalmente mais vinculados aos professores, em comparação com os alunos do 3º ciclo. Em particular, (cf. quadro 8), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no F1 (“*Comunicação e Proximidade Afetiva*”), que parecem refletir o 2º ciclo mais próximo e afetivo com os

A Vinculação aos Professores e a Vitimização entre Pares como fatores preditores da Alienação Escolar

professores. Também no F2 (“*Aceitação Mútua e Compreensão*”), o 2º ciclo percebe-se mais compreendido pelos professores. Para a escala total foram encontradas diferenças estatisticamente significativas que revelam que os alunos do 2º ciclo refletem maior vinculação aos professores do que os alunos do 3º ciclo.

4. Análise da Vitimização entre Pares

4.1. Em função do sexo

Quadro 9. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias da vitimização entre pares, segundo o sexo

	Sexo		t	p
	Masc. M (DP)	Fem. M (DP)		
Social	2.30 (2.36)	2.45 (2.56)	-.382	.703
Verbal	3.26 (2.54)	2.66 (2.34)	1.566	.119
Propriedade	2.00 (2.11)	1.41 (1.78)	1.923	.056
Física	1.45 (2.12)	.65 (1.04)	3.122	.002*
PVS Total	9.01 (7.59)	7.16 (5.94)	1.733	.085

*p<.05;p<.01

Relativamente à variável sexo, apenas foram encontradas diferenças significativas na dimensão *física*. Os rapazes referem mais do que as raparigas serem vítimas de agressão física (cf. quadro 9).

4.2. Em função do grupo etário

Quadro 10. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias da vitimização entre pares, segundo o grupo etário

	Grupo etário		t	p
	Grupo 1 M (DP)	Grupo 2 M (DP)		
Social	2.09 (2.22)	2.55 (2.60)	-1.160	.248
Verbal	2.98 (2.31)	2.92 (2.55)	.164	.870
Propriedade	1.63 (1.81)	1.73 (2.06)	-.292	.771
Física	1.57 (1.94)	.69 (1.41)	3.353	.001*
PVS Total	8.28 (6.81)	7.89 (6.85)	.360	.719

*p<.05;p<.01

Para a variável grupo etário, encontram-se diferenças, estatisticamente significativas, entre os dois grupos etários na dimensão *física*. Como revela o quadro 10, o grupo das crianças mais novas refere maior vitimização de violência física do que o grupo das crianças mais velhas.

4.3. Em função do ciclo de escolaridade

A Vinculação aos Professores e a Vitimização entre Pares como fatores preditores da Alienação Escolar
Filipa João Travassos de Oliveira (filipaoli26@hotmail.com) 2013

Quadro 11. Médias, desvios-padrão e teste da diferença das médias da vitimização entre pares, segundo o ciclo de escolaridade

	Ciclo de escolaridade		t	p
	2º	3º		
	M (DP)	M (DP)		
Social	2.24 (2.25)	2.46 (2.60)	-.569	.570
Verbal	2.97 (2.24)	2.93 (2.58)	.098	.922
Propriedade	1.62 (1.77)	1.74 (2.08)	-.374	.709
Física	1.59 (2.05)	.68 (1.30)	3.459	.001*
PVS Total	8.41 (6.86)	7.81 (6.81)	.549	.584

*p<.05; p<.01

Para a variável ciclo de escolaridade, encontram-se diferenças, estatisticamente significativas, entre os dois grupos etários na dimensão *física*. Como indica o quadro 11, os sujeitos do 2º ciclo referem maior vitimização de violência física do que os do 3º ciclo.

5. Análise da relação entre a alienação escolar e a vinculação aos professores e a vitimização entre pares

5.1. Na amostra total

Quadro 12. Correlações entre a alienação escolar e, a vinculação aos professores e a vitimização entre pares (n=160)

	IPPA-R				PVS				
	Total	F1	F2	F3	Total	F1	F2	F3	F4
EAE	-.480**	-.238**	-	.547**	.308**	.112	.246**	.309**	.367**
				.418**					

*p<.05; **p<.01

IPPA-R: F1=Comunicação e Proximidade Afetiva; F2= Aceitação Mútua e Compreensão; F3= Afastamento e Rejeição; PVS: F1= Social; F2= Verbal; F3= Propriedade; F4= Física;

As correlações entre a *EAE* e uma medida vinculação (*IPPA-R*), como podemos observar no Quadro 12, revelam-se, para o total da *EAE* significativas e de valência negativa na globalidade da *IPPA-R*, isto é, quanto maior a magnitude de alienação escolar do aluno, menor a sua vinculação aos professores ($\rho=-.480$; $p<.01$), tratando-se de uma correlação moderada². Verificar – se também que existem correlações significativas entre a *EAE* e as diferentes dimensões da *IPPA-R*. A correlação entre a *EAE* e a dimensão F1 (“*Comunicação e Proximidade Afetiva*”) é negativa, ou seja, quanto maior a alienação escolar menor é a percepção da comunicação e proximidade afetiva dos alunos em relação aos

² Para interpretar os valores das correlações obtidas foi considerada a classificação de Cohen (2008), com valor de 0 a indicar correlações nulas, valores entre 0.01 e 0.09 correlações muito fracas, valores entre 0.10 e 0.29 correlações fracas, valores entre 0.30 e 0.49 correlações moderadas, valores entre 0.50 e 0.89 correlações fortes, valores entre 0.90 e 0.99 correlações muito fortes e valores iguais a 1.00 correlações perfeitas.

A Vinculação aos Professores e a Vitimização entre Pares como fatores preditores da Alienação Escolar

professores, mas apresenta-se baixa. Relativamente à associação entre a alienação escolar e a dimensão F2 (“*Aceitação Mútua e Compreensão*”), verifica-se uma correlação moderada e negativa. Quer isto dizer que quanto mais alienados estiverem os alunos, menor a aceitação mútua e a compreensão entre alunos e professores. Por último e referente à associação feita entre a alienação escolar e a dimensão F3 (“*Afastamento e Rejeição*”), observa-se uma correlação forte de valência positiva ($\rho=.547$; $p<.01$), ou seja quanto mais alienado se encontra o aluno, maior é o afastamento aos professores.

No que diz respeito às correlações entre a *EAE* e as dimensões do *PVS*, estas revelam-se significativas e de valência positiva, ou seja quanto maior a magnitude de alienação do aluno, maior a vitimização ($\rho=.308$; $p<.01$). Relativamente às associações feitas entre a alienação escolar e as diferentes dimensões da escala de vitimização entre pares, no quadro 12, pode-se observar para as dimensões *verbal*, *propriedade* e *física*, foram encontradas correlações positivas e significativas, baixas a moderadas, respetivamente ($\rho=.246$; $p<.01$, $\rho=.309$; $p<.001$ e $\rho=.367$; $p<.01$). Quer isto dizer que quanto maior a alienação escolar, maior a vitimização verbal, física e ao nível da propriedade.

5.2. Em função do sexo, do grupo etário e do ciclo de escolaridade

No quadro 13, que a seguir se apresenta, é possível analisar as relações entre a alienação escolar e a vinculação aos professores e também entre aquela variável e a vitimização entre pares considerando o sexo, o grupo etário e o ciclo de escolaridade dos sujeitos da amostra.

Quadro 13. Correlações entre a alienação escolar, a vinculação aos professores e a vitimização entre pares, em função do sexo, do grupo etário e do ciclo de escolaridade (n=160)

	IPPA-R				PVS					
	Total	F1	F2	F3	Total	F1	F2	F3	F4	
EAE	Masc.	-.476**	-.212	-.441**	.537**	.353**	.237*	.246*	.336**	.369**
	Fem.	-.412**	-.197	-.315**	.516**	.193	.022	.194	.211	.251*
	Grupo1	-.523**	-.220	-.420**	.699**	.341**	.221	.317*	.271*	.315*
	Grupo2	-.476**	-.289**	-.458**	.399**	.285**	.046	.200*	.343**	.436**
	2º ciclo	-.567**	-.317*	-.479**	.575**	.423**	.255*	.376**	.383**	.393**
	3º ciclo	-.463**	-.240*	-.429**	.511**	.210*	.017	.160	.276**	.307**

* $p<.05$; ** $p<.01$

Grupo 1: sujeitos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos; Grupo 2: Sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos;

IPPA-R: F1=Comunicação e Proximidade Afetiva; F2= Aceitação Mútua e Compreensão; F3= Afastamento e Rejeição;

A Vinculação aos Professores e a Vitimização entre Pares como fatores preditores da Alienação Escolar

Filipa João Travassos de Oliveira (filipaoli26@hotmail.com) 2013

PVS: F1= Social; F2= Verbal; F3= Propriedade; F4= Física;

Considerando a associação entre a alienação escolar e a vinculação aos professores, verifica-se que:

- as correlações entre a *IPPA-R* e os seus fatores e uma medida de alienação escolar (*EAE*) são maioritariamente significativas e de valência negativa. A exceção verifica-se para o F3 (“*Afastamento e Rejeição*”);

- quando os dados são analisados em função do sexo, verifica-se existirem correlações moderadas tanto para os rapazes como para as raparigas entre o total do *IPPA* e o fator aceitação mútua e compreensão e a alienação escolar, que indicam que quanto mais altos aqueles valores de vinculação, menor é a alienação escolar. Destacam-se correlações fortes e positivas, para ambos os sexos, entre a perceção de afastamento e rejeição dos alunos em relação aos professores e a alienação escolar, que revelam que quanto mais os alunos se sentem rejeitados pelos professores, mais a alienação escolar tende a aumentar;

- relativamente aos grupos etários, as correlações entre a alienação escolar e os diferentes valores da vinculação são positivas e altas para os alunos mais novos, nomeadamente quando se considera o *IPPA* total e o fator F3 (“*Afastamento e rejeição*”) e a alienação. Para o grupo dos alunos mais velhos as correlações correspondentes são moderadas. São ainda moderadas e negativas, para ambos os grupos etários, as correlações entre o F2 do *IPPA* (“*Aceitação Mútua e Compreensão*”) e a alienação escolar. A *Comunicação e Proximidade Afetiva* com os professores (F1 do *IPPA-R*) apresenta para ambos os grupos uma correlação negativa e baixa com a alienação escolar, sendo, no entanto, a correlação significativa no grupo mais velho, o que não acontece no grupo mais novo;

- no caso dos ciclos de escolaridade as correlações são de fracas a moderadas e fortes, salientando-se sempre correlações mais altas para os alunos do 2º ciclo. O sentido das correlações é congruente com os dados até aqui descritos. Destacam-se as correlações fortes entre o F3 da vinculação e a alienação que revelam que para ambos os ciclos de escolaridade, quanto maior for a perceção dos alunos de afastamento e rejeição em relação aos professores, maior será a alienação escolar que tendem a manifestar.

Quanto à relação entre a alienação escolar e a vitimização entre pares contacta-se que:

- no geral, entre a medida de alienação escolar e a medida de vitimização, todas as correlações são positivas, variando entre .112 e .367, ou seja são correlações fracas a moderadas;

- em termos do sexo dos sujeitos, as correlações encontradas apresentam-se significativas apenas para os rapazes. Para estes, todas as formas de vitimização se encontram fraca ou moderadamente associadas à alienação escolar. No caso das raparigas há uma correlação baixa mas significativa entre a vitimização física e a alienação escolar.

- em termos etários, e para ambos os grupos, apenas a vitimização social não apresenta correlações significativas com a alienação. A vitimização total e verbal associa-se, com maior força, à alienação escolar

para os alunos mais novos, enquanto o ataque à propriedade e a violência física associa-se com mais força à alienação no grupo dos alunos mais velhos;

- para os ciclos de escolaridade, é nos alunos do 2º ciclo que se encontram as correlações de maior magnitude, particularmente entre a vivimização total e a alienação. Isto significa que quanto mais os alunos se sentem vítimas de violência por parte dos colegas, mais alienados se tornam em relação à escola. No 3º ciclo as correlações encontradas são baixas e entre a vitimização social e a verbal e a alienação as correlações são muito baixas, quase nulas, e não são estatisticamente significativas.

6. Efeito preditor da vinculação aos professores e da vitimização entre pares sobre a alienação escolar

6.1. Efeito preditor da vinculação aos professores sobre a alienação escolar

Como observável através do quadro 14, o modelo composto pela variável independente “*Vinculação aos Professores*” é significativo e explica 37,1% da variância da Alienação Escolar.

Quadro 14. Sumário do modelo de regressão linear para a alienação escolar

	R	R ²	F	p
Modelo Global	.609	.371	31.072	.000

Analisando os coeficientes de regressão de cada um dos fatores do IPPA-R (cf. quadro 15), verifica-se que é o fator F3 (*Afastamento e Rejeição*) que melhor consegue explicar ($\beta=.507$) a Alienação escolar.

Quadro 15. Coeficientes de Regressão Linear Múltipla para a alienação escolar

IPPA-R	Beta	t	p
F1	.057	.650	.517
F2	-.320	-3.455	.001
F3	.443	6.500	.000

F1=Comunicação e Proximidade Afetiva; F2= Aceitação Mútua e Compreensão; F3= Afastamento e Rejeição

6.2. Efeito preditor da vitimização entre pares sobre a alienação escolar

Como observável através do quadro 16, o modelo composto pela variável independente “*Vitimização entre pares*” é significativo e explica 16,6% da variância da Alienação Escolar.

Quadro 16. Sumário do modelo de regressão linear múltipla para a alienação escolar

	R	R ²	F	p
Modelo Global	.407	.166	7.799	.000

Analisando os coeficientes de regressão de cada um dos fatores do PVS (cf. quadro 16), verifica-se que é a dimensão física que melhor consegue explicar ($\beta = .252$) a Alienação escolar.

Quadro 17. Coeficiente de Regressão Linear Múltipla para a vitimização entre pares

PVS	Beta	t	p
Social	-.177	-1.824	.070
Verbal	.131	1.297	.197
Propriedade	.198	2.094	.038
Física	.252	2.771	.006

V – Discussão

De acordo com a revisão da literatura efetuada, os alunos alienados não reconhecem valor na escola. A aprendizagem escolar não tem para eles significado e a alienação representa não só uma falha no processo de identificação com a instituição escolar, mas também um processo gradual de distração emocional relativamente aos objetivos e valores académicos (Hascher & Hagenauer, 2010). Em Portugal, os estudos sobre alienação escolar são ainda escassos. Assim, procurando ultrapassar algumas das limitações apontadas aos diversos estudos que apenas associavam a alienação às ideias de não envolvimento, desapego, isolamento social, impotência e ausência de normas, assim como a ausência de instrumentos de avaliação diretamente dirigidos ao fenómeno da alienação, surgiu esse trabalho.

O primeiro objetivo estabelecido para esta investigação disse respeito à validação de um instrumento de avaliação da alienação escolar, a *Escala de Alienação Escolar (EAE)*. A tradução e adaptação para português da Escala de Alienação Escolar foi sustentada pela ausência, no panorama nacional, de instrumentos que lhe sejam equivalentes, pelo interesse que levanta no conhecimento de um fenómeno que, infelizmente, continua atual e pelo seu potencial de utilização no que respeita a intervenções de carácter preventivo (se utilizada como teste de *screening*, para rastreio ou sinalização dos alunos em risco, uma vez que o seu número total de itens não é muito elevado) e de carácter remediativo (se utilizada com o objetivo de descrever e compreender um aluno específico, uma vez que o seu número de itens também não é demasiado reduzido).

A versão portuguesa da Escala de Alienação Escolar que resultou do processo de tradução e adaptação, ficou praticamente com o mesmo número de itens da versão original e a mesma classificação de resposta, com as opções a variarem entre 1 (“Não *Concordo*”) e 6 (“*Concordo Muito*”). Salienta-se, porém, que os itens não seguem a mesma ordem que no instrumento original, tendo-se sorteado a sua distribuição.

A Vinculação aos Professores e a Vitimização entre Pares como fatores preditores da Alienação Escolar

Na análise do instrumento, a estrutura fatorial da escala foi explorada através de um procedimento de Análise de Componentes Principais (ACP). Após este processo, verificou-se que a escala não admitia três fatores, como indica a escala original. Foi considerado tratar-se de uma escala unidimensional, uma vez que a maioria dos itens saturava apenas num fator. Tendo em conta estes resultados, procedeu-se a uma nova Análise de Componentes Principais sem rotação *varimax* forçada a um fator. Esta solução fatorial explicou no seu conjunto 35.90% da variância total da escala, explicando o fator 1, isoladamente, mais do dobro da variância explicada, uma vez que agrupa o maior número de itens. A grande maioria dos itens saturou apenas num fator, havendo poucos casos em que o mesmo item carregasse em mais do que um fator com cargas fatoriais consideráveis. O procedimento estatístico levou à retirada do item 3: “Quando há uma atividade especial na escola (ex.: campanhas de solidariedade, festas escolares) gosto de ajudar e de dar o meu contributo”, para a depuração do conjunto do qual partiu a análise estatística, sendo tomado como critérios de exclusão a apresentação de *loadings* cruzados e baixa saturação no fator.

Os indicadores de ajustamento local do modelo testado foram adequados para os 13 itens que entraram na análise final, revelando saturações fatoriais significativas e de valor apropriado. Em consequência do bom ajustamento do modelo, o instrumento testado revelou possuir bons coeficientes de consistência interna que podem ser interpretados como bons indicadores da validade dimensional da escala. O valor da consistência interna ($\alpha = .86$), é quase equivalente ao valor encontrado pelas autoras (Hascher & Hagenauer, 2010) na escala original ($\alpha = .87$), que confere a esta escala fiabilidade para avaliar a alienação escolar.

Contudo, a não emergência dos fatores da escala poderá estar relacionada com a dimensão da amostra, que não é muito grande ou com questões culturais relacionadas com a expressão que as atividades extracurriculares têm nas escolas portuguesas. Sugere-se, por isso, a continuidade do estudo desta escala.

No presente estudo, procurou-se conhecer o impacto das variáveis sociodemográficas na alienação escolar. Neste âmbito, os resultados obtidos no estudo revelam que a alienação escolar parece variar apenas em função do sexo, sendo os rapazes mais alienados em termos escolares do que as raparigas. O Serviço Educational Testing (ETS), em 2005, avançou quatro hipóteses para explicar porque são os rapazes mais alienados do que as raparigas, a saber: i) a influência do contexto socioeconómico; ii) diferentes atitudes e comportamentos relativamente à escola e à aprendizagem; iv) os efeitos dos estereótipos e v) a influência dos grupos de pares (Greene & Winters, 2005). Os grupos etários e os ciclos de escolaridade, no que respeita à alienação escolar, não revelaram ter impacto sobre esta.

Relativamente à análise da vinculação aos professores, verificou-se que ao conhecer o impacto das variáveis sociodemográficas (sexo, grupo etário e ciclo de escolaridade), todas se revelaram significativas para a vinculação aos professores. Em relação ao sexo, os resultados revelam que

as raparigas percebem uma maior aceitação mútua e compreensão. Por parte dos professores do que os rapazes e que, na globalidade também são elas que percebem uma maior vinculação aos professores. Segundo a revisão da literatura, normalmente observam-se avaliações positivas dos alunos sobre os sentimentos dos professores em relação a eles. Por sua vez, estas avaliações, relacionam-se tanto com o desempenho académico como com os comportamentos em sala de aula (Martinelli, Schiavoni & Bartholomeu, 2009). Assim, os rapazes que são mais alienados, têm sentimentos em relação aos professores menos favoráveis em comparação com as raparigas que percebem uma maior vinculação aos professores, uma vez que alunos com sentimentos e atitudes mais positivas relativamente à escola revelam percepções a respeito dos sentimentos dos professores mais favoráveis.

Quando analisamos a vinculação aos professores em função dos grupos etários, os resultados sugerem que as crianças mais novas (10-12 anos de idade), percebem uma maior proximidade e comunicação com os professores e uma maior compreensão e aceitação mútua.

Em relação ao ciclo de escolaridade, os resultados mostram que os alunos do 2º ciclo sentem-se, globalmente, mais vinculados aos professores, em comparação com o 3º ciclo. Em particular foram encontradas diferenças significativas na dimensão F1 (*“Comunicação e Proximidade Afetiva”*) e na dimensão F2 (*“Aceitação Mútua e Compreensão”*), que parecem refletir o 2º ciclo mais próximo e afetivo com os professores. De facto, segundo Pires (2011), uma comunidade educativa possui um *ethos* escolar positivo quando o ambiente gerado pelos educadores por ele responsável assume uma atitude parental, com as suas vertentes de compreensão e de exigência, a sua capacidade de criar um clima afetivo e de exercer autoridade. A existência desta relação faz sentido se considerarmos que os professores, na sua prática profissional têm um contacto direto e frequente com os alunos, com um conhecimento constante e permanente sobre o seu desenvolvimento emocional, cognitivo, social e académico.

Relembra-se que um outro objetivo do estudo passa pela análise da associação entre a alienação escolar e a vinculação aos professores. Assim, os resultados obtidos chamam a atenção para a existência de uma relação significativa entre a alienação escolar e a vinculação aos professores. Nomeadamente quando os dados são analisados em função do sexo, verifica-se existirem associações moderadas tanto para os rapazes como para as raparigas entre a *“Aceitação Mútua e Compreensão”*. Destacam-se ainda associações fortes e positivas, para ambos os sexos, entre a percepção de afastamento e rejeição dos alunos em relação aos professores e a alienação escolar. Quer isto dizer que quanto mais os alunos se sentem rejeitados, mais alienados se encontram. A existência desta relação faz sentido, segundo Saltini (2008), que defende que o sentimento de justiça e igualdade deve ser mantido dentro da sala de aula, uma vez que as crianças e adolescentes necessitam sentirem-se amadas, valorizadas e respeitadas. Só assim o professor atende às necessidades do aluno, podendo despertar, estimular e influenciar o seu desejo de aprender. É através desta relação afetiva, que se

trabalha valores como a honestidade, o respeito e a motivação. Assim, a afetividade é a ferramenta facilitadora do processo de ensino/aprendizagem (Martinelli, Schiavoni & Bartholomeu, 2009).

Relativamente às associações encontradas entre a alienação escolar e a vinculação aos professores, nos grupos etários, destacam-se associações positivas e altas para o grupo dos alunos mais novos, quando se considera a alienação escolar e o *Afastamento e Rejeição*. Quer isto dizer que a alienação escolar tende a aumentar em crianças com idade compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade quando, a percepção de afastamento e rejeição relativamente aos professores é maior. Neste âmbito, para o grupo dos alunos mais velhos, os resultados sugerem associações moderadas e positivas. Congruentes com estes resultados são aqueles que revelam associações negativas e moderadas, para ambos os grupos etários, entre a dimensão F2 (*“Aceitação Mútua e Compreensão”*) e a alienação escolar e associações negativas, embora fracas, entre a dimensão F1 (*“Comunicação e Proximidade Afetiva”*) e a alienação escolar. Quer isto dizer, que quando os alunos se sentem ligados afetivamente aos seus professores, a alienação escolar tende a não se evidenciar. Recordar-se que a alienação representa não só uma falha no processo de identificação com a instituição escolar, mas também um processo gradual de distração emocional (Hascher & Hagenauer, 2010), encontrando-se a alienação associada às ideias de desinteresse, trabalho de má qualidade, falta de envolvimento e inciativa, suspensões, expulsões, abandono escolar (Hawkins et al., 2000; McMillan, 1992). Assim, os professores assumem um papel importante no envolvimento do aluno face a várias vertentes do contexto escolar, uma vez que segundo os resultados é possível inferir que o uso de uma prática pedagógica afetiva, pode fomentar e potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno e, em última instância, aumentar a sua *performance* escolar.

No que concerne às associações encontradas entre a alienação escolar e a vinculação aos professores, para os ciclos de escolaridade, salientam-se sempre associações mais altas para os alunos do 2º ciclo, destacando-se novamente a associação entre a alienação escolar e a dimensão F3 (*“Afastamento e Rejeição”*), evidenciando que a manifestação da alienação escolar, em alunos do 2º ciclo, é tanto maior quanto maior for a percepção de afastamento e rejeição face aos professores.

As associações acima descritas deixam antever o valor preditivo da vinculação aos professores em relação à alienação escolar. Assim, verifica-se que a vinculação aos professores, prediz significativamente a alienação escolar, sendo a percepção de afastamento e rejeição que maior significância preditiva tem. Uma vez mais, este resultado vem reforçar a importância que assume para os alunos terem um professor que se preocupa em estabelecer com eles uma relação baseada no afeto e na aceitação. Com base nesta relação, o aluno terá a oportunidade de ver no professor alguém próximo, que se interessa por ele, que aceita tanto as suas forças como as suas fraquezas e que o ajuda a manter-se ligado à sala de aula e à escola.

Relativamente à análise da vitimização entre pares, quando se

procurou conhecer o impacto das variáveis sociodemográficas sobre esta, percebeu-se que, em função do sexo, os resultados sugerem que os rapazes referem mais do que as raparigas, serem vítimas de agressão física. Neste sentido, os resultados vão ao encontro da revisão da literatura que refere a prevalência da agressão física nos rapazes (Campbell, 2004), enquanto a agressão verbal em maior escala nas raparigas (Crick, Casa & Ku, 1999; Crick & Grotpeter, 1995; Owens, Schute & Slee, 2000).

Para a variável grupo etário, o grupo 1 que compreende crianças com idades entre os 10 e os 12 anos, refere maior vitimização de violência física do que o grupo das crianças mais velhas, grupo 2 (13 aos 16 anos). Resultados semelhantes são encontrados para a variável ciclo de escolaridade, onde os sujeitos do 2º ciclo referem maior vitimização de violência física, do que os do 3º ciclo.

Ao estabelecermos uma análise associativa entre a alienação escolar e a vitimização entre pares, os resultados sugerem associações positivas, fracas a moderadas. Assim, em termos do sexo dos sujeitos, apenas os rapazes manifestam associações significativas. Para eles, a vitimização social, verbal, o ataque à propriedade e a vitimização física, encontram-se associadas à alienação escolar, ou seja, para os rapazes, a alienação escolar tende a manifestar-se quando há evidência de vitimização entre pares, em particular as quatro formas de vitimização acima referenciadas. Estes resultados permitem inferir que os rapazes, tendencialmente manifestam maior dificuldade de ajustamento, uma vez que concordante com a revisão da literatura, alunos vitimizados pelos pares tendencialmente revelam mais problemas de isolamento social, sentimentos de solidão, sintomas depressivos e baixa autoestima, levando a um aumento das dificuldades de ajustamento (Olweus, 1993).

Relativamente aos resultados da associação entre a vitimização entre pares e a alienação escolar, para os grupos etários, apenas a vitimização social não apresenta associações significativas com a alienação escolar. Porém, nos grupos etários salienta-se uma diferença: crianças mais novas (Grupo 1) manifestam-se mais vitimizadas ao nível verbal, enquanto crianças mais velhas (Grupo 2) manifestam maior vitimização física e maior ataque à propriedade. Todavia, quando anteriormente analisada a variabilidade da vitimização entre pares, nos grupos etários, o grupo etário 1 refere maior vitimização de violência física do que o grupo etário 2. A explicação pode estar no facto, de na globalidade, o grupo etário 1 se manifestar mais vitimizado do que o grupo etário 2.

Em relação ao ciclo de escolaridade, o 2º ciclo apresenta associações de maior magnitude, particularmente entre a vitimização total e a alienação. Assim, a vitimização entre pares, na sua globalidade, quando presente no contexto escolar, tende a aumentar a alienação escolar. Concordante com o que é reportado na literatura (Rigby, 1997; Zubrick et al., 1997), os alunos vitimizados tendem a baixar os seus sucessos académicos e até mesmo a abandonar a escola.

Muito embora as associações entre a vitimização entre pares e a alienação escolar não terem sido tão fortes como as associações resultantes

entre a alienação escolar e a vinculação aos professores, ainda assim, as análises permitem antever o valor preditivo da vitimização entre pares sobre a alienação escolar. Assim, verifica-se que a vitimização entre pares prediz a percepção de alienação escolar por parte dos alunos. Esta predição revela-se maior para a vitimização física, propriedade e social. De entre estas, a vitimização física surge como a que melhor explica a alienação.

Em suma, de salientar que, embora a vinculação aos professores e a vitimização entre pares se constituam ambas como variáveis preditoras da alienação escolar e, a vinculação aos professores destacou-se de entre as duas. Não desvalorizando o papel que o grupo de pares assume no desenvolvimento de qualquer criança ou adolescente, as relações de afetividade, proximidade, compreensão, aceitação que os alunos estabelecem com o professor e do professor com os alunos, parecem ser preponderantes para o desenvolvimento de um percurso escolar pautado pelo empenho, dedicação, motivação e pela continuidade desse mesmo percurso académico.

De um modo geral, os resultados obtidos apelam à continuidade dos estudos no sentido de explorar melhor as condições em que os alunos estabelecem com os professores um vínculo que seja impulsionador da ligação à escola e do investimento do aluno no seu percurso escolar.

VI – Conclusões

Dado o interesse que a questão da alienação em relação à escola voltou a suscitar e constatando-se a escassez dos recursos nacionais em termos da avaliação escolar deste fenómeno, a opção por traduzir e adaptar a *Fragebogen zur Schulentfremdung* (Escala de Alienação Escolar) cumpre o objetivo de facultar um instrumento de avaliação da alienação escolar ao contexto educativo português.

As análises efetuadas documentam que se trata de um instrumento com um bom indicador de precisão. Contudo não se procedeu a outras análises, como o estudo da estabilidade temporal, pelo que se sugere a continuidade do estudo das características psicométricas da Escala de Alienação Escolar. Como possíveis implicações futuras, o estudo apresentado poderá dar um importante contributo na área da educação, especialmente na compreensão da vinculação aos professores, uma vez que segundo os resultados, é uma variável preditora no desenvolvimento curricular dos alunos. Relativamente às relações que se estabelecem em contexto educativo, nomeadamente, a relação estabelecida entre professor/aluno, e a comunidade escolar e a forma como estes agentes lidam com os casos de indisciplina, são fatores que se refletem no comportamento dos alunos, sendo estes pautados, ou não, por atos violentos. (Caldeira & Veiga, 2011). Os mesmos autores referem que a qualidade e influência do ambiente escolar poderá determinar a continuidade ou interrupção desses mesmos comportamentos.

Por último, salienta-se que não obstante a pertinência da Escala de Alienação Escolar, os dados que se alcançam com a sua administração podem ser complementados se se fizer recurso a outros métodos de

avaliação de alienação escolar. Seria, por exemplo, interessante aliar a aplicação da escala a outras metodologias de recolha de informação, como as qualitativas, que permitam uma exploração mais profunda do conteúdo da alienação escolar.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2006). Para além das tendências normativas: o que aprendemos com o estudo dos maus-tratos entre pares. *Psicologica*, 43, 79-104.
- Barakat, H. (1969). Alienation: a process of encounter between utopia and reality. *British Journal of Sociology*, 1-10.
- Beane, A. L. (2006). *A sala de aula sem bullying: mais de 100 sugestões e estratégias para professores*. Porto: Porto Editora.
- Beane, A. L. (2011). *Proteja o seu filho do bullying*. Porto: Porto Editora.
- Behling, O., & Law, K. (2000). *Translating questionnaires and other research instruments: problems and solutions*. (Sage University Papers Series on Quantitative Applications in the Social Sciences series no 07-131). Thousand Oaks, CA: Sage, 16-31
- Bowlby, J. (1998). *Separação, angústia e raiva – vol.2, Apego e perda*. São Paulo: Martins Fontes.
- Boulton, M.J. (1998). *Schoolbullying, Insight and perspectives*. London Routledge
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315–329.
- Brown, M.R.; Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent Alienation: What is it and what can educators do about it?. *Intervention in school & clinic*.
- Caldeira, S., & Veiga, F. (2011). *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito*. Lisboa: Fim de Século.
- Campbell, M.A. (2004). School victims: An analysis of ‘my worst experience in school’ scale. *Performing Educational Research: Theories, Methods and Practices*. Flaxton, Australia: Post Pressed Flaxton.
- Cohen, B. (2008). *Explaining psychology statistic*. New Jersey: Hoboken.
- Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Crick, N, R., Casas, J.F., & Ku, H.C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1996). Children’s treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367- 380.
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2011). Schools as Developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21 (1),

225-241.

Educational Testing Service. (2005). *One third of a nation: Rising dropout rates and declining opportunities*. Princeton, NJ: Author. Retirado de http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/onethird.pdf

Farrington, D. P. (1993). The family backgrounds of aggressive youths. In L. Hersow, M. Berger & D. Schaffer (Eds.), *Aggression and antisocial behaviour in childhood and adolescence*. Oxford: Pergamon.

Field, A. (2007). *Discovering statistic using spss*. Los Angeles: Sage Publications.

Foreno, R., McLellan, L., Rissel, C., & Baum, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia. *British Medical Journal*, 319, 334-348.

Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School engagement among Latino youth in an urban middle school context. *Education and Urban Society*, 37, 257 – 275.

Greene, J. P., & Winters, M. (2005). Public high school graduation and college-readiness rate: 1991-2002. New York: The Manhattan Institute for Policy Research.

Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Education Research*, 49, 220-232.

Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W., & Cothorn, L. (2000). Predictors of youth violence. *Juvenile Justice Bulletin*. Washington, DC: Department of Justice.

Machado, T.S. (2009). Vinculação aos pais: Retorno às origens. *Psychologica*, vol. XIII (1), 139-156

Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York, NY: Routledge.

Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hoy, W.K. (1972). Dimensions of Student Alienation and characteristics of Public high school. *Interchange*. Vol 3.

Howell, D.C. (2002). *Statistical Methods for Psychology* (5^a edition). Pacific Grove, CA: Duxbury Press.

Jesus, S.N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.

Johnson, G.M. (2005). Student Alienation, Academic Achievement, and WebCT Use. *Educational Technology & Society*, 179-189.

Johnson, L. S. (2009). School contexts and student belonging: A mixed methods study of an innovative high school. *The School Community Journal*, 19 (1), 99-118.

Josephson, E., & Josephson, M. (1962). *Man alone: Alienation in modern society*. New York: Delta.

Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.

Machado, T.S., & Figueiredo, T. (2010). Vinculação a Pais, Pares e Professores – estudos com o IPPA-R para crianças do ensino básico. *Psychologica*, 53, 27-45.

Martinelli, S.C., Schiavoni, A., & Bartholomeu, D. (2009). Propriedade Psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. *Avaliação Psicológica*, 8 (1), 119-129.

McGrath, M. (2007). *School bullying: Tools for avoiding harm and liability*. Thousand Oak: Corwin Press.

McMillan, J. H. (1992). A qualitative study of resilient at-risk students. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium.

Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337 – 348.

Mynard, H., Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.

Mynard, H., Joseph, S., & Alexander, J. (2000). Peer victimisation and post traumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 29, 815-821.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1994). *Bullying at school, what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (2000). Annotation: bullying at school. In *Psychology of Education*. Edited by Peter K. Smith and A .D. Pellegrini, Volume IV. London and New York

Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). Guess what I've just heard!: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behaviour*, 26, 67-83.

Pestana, M.H., & Gageiro, J.N. (2008). *Análise de Dados para as Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS (5ª edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2009). Conceptualization, measurement and improvement of classroom processes. *Educational Researcher*, 38, 109-119.

Pires, M.I.V. (2001). *Pedagogia de Vinculações e Educação para os valores*. Dissertação de Doutoramento em Psicossociologia da Educação, sob a orientação do Professor Doutor Bartolomeu McGettrich e da Professora Doutora Teresa Ambrósio. Universidade Nova de Lisboa. Retirada

de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Frun.unl.pt%2Fbitstream%2F10362%2F329%2F1%2Fpires_2001.pdf&ei=7ttiUtyJHOKK7AbH3YDwCQ&usg=AFQjCNHz2eB5tWBX2RY3njNVUcHUslmpfg

Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22(2), 28-34.

Rigby, K., & Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of social psychology*, 131, 615-627

Rosser, S. (2002). Youth at risk: Community violence, trauma and aggression in New England adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 63 (1-B), pp. 548.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review *Aggression and violent behavior*, 15 (2), 112-120.

Saltini, C.J.P. (2008). *Afetividade e Inteligência*. Rio de Janeiro: Wak.

Schulz, L., & Rubel, D.J. (2011). A Phenomenology of Alienation in High school: The experiences of five Male non-completers. Professional School Counseling: ASCA.

Seixas, S.R.P.M.M. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares e bem – estar e ajustamento escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Pedagógica sob a orientação do Professor Doutor Eduardo Santos e do Professor Doutor Gustave-Nicolas Fischer. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Retirada de <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/111/1/Tese.Dout.Sonia.Seixas.pdf>

Silva, A. J., & Pimenta, F. I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.

Slee, P.T., & Rigby, K. (1993). Australian school children's self-appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23, 273-281.

Smith, P., & Sharp, S. (1998). *School Bullying*. London: Routledge.

Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: findings from a survey of English schools after decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.

Soares, I., Martins, E.C., & Tereno, S. (2007). In I. Soares. *Relações de vinculação na infância: Teoria e Avaliação*, 47-98. Braga: Psiquilíbrios.

Stinchombe, A.L. (1964). *Rebellion in a high school*. Chicago: Quadrangle.

Tattum, D. (1993). *Understanding and Managing Bullying*. Oxford: Heinemann School Management.

Thompson, R.A. (2008). Early attachment and later development. In J. Cassidy e Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications*. 2ª edição. NY: Guilford Press.

Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). *Pediatrics and Child Health, Symposium: Special Needs*. Elsevier. Retirado de www.sciencedirect.com

Veiga, F. H. (2007). Adaptação da “Multidimensional Peer Victimization Scale” para Portugal. Apresentação em Poster na *XIII Conferência Internacional sobre Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho, 2 e 4 de outubro.

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.

Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3.ª Ed., revista e ampliada). Lisboa: Editora Fim de Século.

Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911 – 933.

Zubrick, S.R., Silburn, S.R., Teoh, H.J., Carlton, J., Shepherd, C., & Lawrence, D. (1997). *Western Australian child health survey: Education, health and competency catalogue 4305.5*, Perth: WA: Australian Bureau of Statistics.

Anexos