

Ao meu Pai.

*“O acaso é, talvez, o pseudônimo de Deus,
quando não quer assinar”*

- Théophile Gautier

Agradecimentos

A Deus. Ao meu Pai. Este trabalho foi realizado para ti/mim. Apesar da tua ausência o Pai continuou a fazer-me acreditar que vale a pena lutar pelo que escolhi ser o meu caminho. Obrigada pelo teu amor, conforto e apoio, incondicionais. Obrigada pelos teus sacrifícios e por continuares “vivo” em mim, através dos valores que semeaste.

À minha mãe, obrigada pelo amor, suporte, esforço e dedicação. Ao meu irmão, a minha paixão e o meu orgulho, obrigada por caminhares a meu lado, assim como a minha prima Sofia Pita.

Professora Doutora Madalena Melo, a minha orientadora, obrigada pelo apoio em todos os momentos bons e menos bons e também pela confiança. Obrigada pela compreensão, pelos estímulos e pelos limites. À Professora Doutora Isabel Mesquita e ao Professor Doutor Paulo Cardoso, pelos modelos que representam, pela capacidade extraordinária que tem em depositar a curiosidade no pensar.

Amiga Maria! Vou dizer o que uma vez me disseste. Obrigada por permitires que caminhares ao meu lado. Obrigada pelas conversas intermináveis e pela noção de que onde quer que estejamos, existirá vontade de manter uma ligação. Admiro a aluna que foste, a tua grande capacidade de trabalho e a pessoa correcta que sempre demonstraste ser e que continuas. Agradeço também o teu apoio incondicional.

Aos meus (minhas) Amigos(as) Rita Caeiro, Raúl Rodrigues, Carolina Franco, Ana Bragança, Carolina Alturas, Luís Relvas, Isabel Pestana, Mónica Teixeira. À Jo! À Sibia. Às pessoas com quem partilhei grandes momentos da minha vida académica e que me permitiram crescer. Obrigada pela vossa companhia e camaradagem.

À directora, aos professores, aos alunos e aos encarregados de educação, o meu obrigada pela autorização e disponibilidade que permitiram a realização deste estudo.

A Família 17!

Em especial, a quem sempre esteve em mim!

AMBIENTE PSICOSSOCIAL DE SALA DE AULA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 2º E 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO.

Resumo

O ambiente psicossocial de sala de aula, é considerada uma variável de natureza psicológica que remete para a forma como os alunos se sentem a si mesmos e aos outros. O objectivo deste estudo é compreender a relação entre a percepção do ambiente psicossocial da sala de aula, as percepções das relações sociais e o sentimentos de valorização pela escola em alunos sem e com dificuldades de aprendizagem. A amostra foi constituída por 245 alunos de ambos os sexos do 2.º e 3.º ciclo de uma Escola Básica Integrada de Évora. Foram utilizados dois questionários: Escala de Clima de Sala de Aula (CES – forma abreviada) e a Escala de Sentimentos face à Escola (ESFE). Os resultados demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas na percepção do clima de sala de aula real na dimensão de Afiliação e nos domínios da ESFE, entre os alunos sem e com dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Ambiente psicossocial, Dificuldades de aprendizagem.

PSYCHOSOCIAL ENVIRONMENT OF THE CLASSROOM AND LEARNING DISABILITIES: A STUDY OF PUPILS IN 2ND AND 3RD CYCLE OF BASIC EDUCATION.

Abstract

The psychosocial environment of the classroom is considered a variable psychological nature, which refers to how the students feel themselves ourselves and others. The purpose of this study is to understand the relationship between perception of the psychosocial environment of the classroom, perceptions of relations social and feelings of appreciation for school students with and without learning difficulties. The sample consisted of 245 students both gender of the 2. and 3. cycle of an Integrated Primary School in Evora. Two questionnaires were used: Scale Climate Classroom (CES - abbreviated form) and the Scale of Feelings against the school (ESFE). Results show show that there are significant differences perception of the climate of the classroom in real form and Affiliate ESFE areas of, among students with and without learning difficulties.

Key-words: Psychosocial environment, Learning disabilities.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice de tabelas.....	viii
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1: O Ambiente Psicossocial	5
1.1. Ambiente Psicossocial da Escola e da Sala de Aula.....	10
CAPÍTULO 2: A Escola Inclusiva e o Ambiente Psicossocial da Sala de Aula.	15
CAPÍTULO 3: As Dificuldades de Aprendizagem e o Ambiente Psicossocial da Sala de Aula	22
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO 4: CONTEXTUALIZAÇÃO, OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	31
4.1. Contextualização e objectivos de estudo	31
4.2. Questões de Investigação	32
4.3. Cuidados Éticos e Deontológicos.....	33
CAPÍTULO 5: METODOLOGIA.....	35
5.1. População	35
5.2. Instrumentos utilizados	35
5.2.1. Ficha de Caracterização Pessoal.....	35
5.2.2. Escala de Clima de Sala de Aula (Classroom Environment Scale - CES)...	36
5.2.3. Escala de Sentimentos face à Escola (ESFE)	38
5.3. Procedimentos	39
5.3.1. Procedimentos para a Recolha de Dados	39
5.3.2. Procedimentos de Tratamentos de Dados	40
CAPÍTULO 6: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	43

6.1. Caracterização da Amostra.....	43
6.2. Análise descritiva dos itens da CES (Versão Real e Preferido) e da ESFE	45
6.2.1. Análise descritiva dos itens da CES – Versão Real e Versão Preferido	45
6.2.2. Análise Descritiva dos itens da ESFE	48
6.3. Análise Descritiva das dimensões da CES (Versão Real e Preferido) e dos domínios da ESFE	49
6.3.1. Análise Descritiva das subescalas e das dimensões da CES - Versão Real	49
6.3.2. Análise Descritiva das subescalas e dimensões da CES – Versão Preferido	51
6.3.3. Análise descritiva dos domínios da ESFE.....	52
6.4. Análise da Fidelidade da CES (Versão Real e Preferido) e da ESFE	53
6.4.1. Análise da Fidelidade da CES - Versão Real e Preferido	53
6.4.2. Análise da Fidelidade da ESFE	54
6.5. Análise Factorial da ESFE.....	55
6.6. Análise de Comparação entre a Versão Real e a Versão Preferido da CES	57
6.7. Correlação entre as dimensões da CES (Versão Real e Preferido) e os domínios da ESFE	59
6.8. Estudo da variável Dificuldades de Aprendizagem (DA) na percepção do Clima de Sala de Aula (CES) e nos Sentimentos face à Escola (ESFE).....	63
6.9. Estudo da variável Ciclo, na percepção do Clima de Sala de Aula (CES) e nos Sentimentos face à Escola (ESFE).....	67
6.10. Estudo da variável Género na percepção do Clima de Sala de Aula (CES) e nos Sentimentos face à Escola (ESFE).....	72
6.11. Estudo da variável Retenções na percepção do Clima de Sala de Aula (CES) e nos Sentimentos face à Escola (ESFE).....	75
6.12. Estudo da variável Percepção como aluno na percepção do Clima de Sala de Aula (CES) e nos Sentimentos face à Escola (ESFE).....	79
Capítulo 7: Conclusões gerais (limitações e investigações futuras)	85
Referências Bibliográficas	93

Anexos	100
Anexo 1	101
Anexo 2	102
Anexo 3	103
Anexo 4	104
Anexo 5	106

Índice de tabelas

Tabela 1 – Caracterização da população	35
Tabela 2 – Distribuição da amostra por ciclo, anos de escolaridade e género	43
Tabela 3 – Distribuição dos níveis inferiores a 3(três) no 2.º Período	44
Tabela 4 – Distribuição da auto-percepção como aluno	45
Tabela 5 – Análise descritiva dos itens da CES (Versão Real e Preferido)	47
Tabela 6 – Análise descritiva dos itens da ESFE	48
Tabela 7 – Médias dos itens nas subescalas e dimensões (Versão Real) da CES	50
Tabela 8 – Médias dos itens nas subescalas e dimensões (Versão Preferido) da CES	51
Tabela 9 – Análise descritiva das médias dos domínios da ESFE	53
Tabela 10 – Alfa de Cronbach das subescalas e dimensões da CES (Versão Real e Preferido)	54
Tabela 11 – Alfa de Cronbach dos domínios da ESFE	55
Tabela 12 – Estrutura das componentes principais da ESFE	55
Tabela 13 – Estrutura factorial dos domínios da ESFE	56
Tabela 14 - Comparação de médias para amostras emparelhadas (Versão Real e Preferido)	57
Tabela 15 – Análise das correlações entre as dimensões da CES (Versão Real) e os domínios da CES	60
Tabela 16 – Análise das relações entre as dimensões da CES (Versão Preferido) e os domínios da CES	62
Tabela 17 – Diferenças de médias nas subescalas e dimensões da CES (Versão Real e Preferido) em função das Dificuldades de Aprendizagem	64

Tabela 18 – Diferenças de médias nos domínios da ESFE em função das Dificuldades de Aprendizagem	66
Tabela 19 – Diferenças de médias nas subescalas e dimensões da CES (Versão Real e Preferido) em função do Ciclo (2.º e 3.º Ciclo)	68
Tabela 20 – Diferenças de médias nos domínios da ESFE em função do Ciclo	72
Tabela 21 – Diferenças de médias nas subescalas e dimensões da CES (Versão Real e Preferido) em função do Género	73
Tabela 22 – Diferenças de médias nos domínios da ESFE em função do Género	75
Tabela 23 – Diferenças de médias nas subescalas e dimensões da CES (Versão Real e Preferido) em função da variável Retenções	76
Tabela 24 – Diferenças de médias nos domínios da ESFE em função da variável Retenções	78
Tabela 25 – Diferença de médias nas subescalas e dimensões da CES (Versão Real e Preferido) em função da percepção como aluno (fraco/suficiente/bom)	80
Tabela 26 – Diferenças de médias nas subescalas e dimensões da CES (Versão Real e Preferido) em função da percepção como aluno (ANOVA one-way)	81
Tabela 27 – Diferenças de médias nos domínios da ESFE em função da percepção como aluno (ANOVA one-way)	83

Introdução

A Escola é considerada um espaço de instrução que para além dos objectivos académicos inerentes a cada ano lectivo ou ciclo, a escola enquanto espaço social potencia os processos de socialização, de desenvolvimento pessoal e interpessoal, principalmente entre professores-alunos e entre os próprios alunos (Jesus, 1997): o mesmo se pode inferir do contexto da sala de aula. No entanto, os contextos que constituem a Escola deixam de ser unicamente um espaço-escolar para se tornar um *ambiente* escolar, isto porque os alunos são capazes de oferecer significados individuais (Gibmartín, 1998), na medida em que os experencia e se desenvolvem.

No seguimento de um desenvolvimento lógico entre *ambiente escolar* e o *ambiente de sala de aula*, o presente estudo procurou compreender que relação os sentimentos que os alunos atribuem à escola afectam a percepção do clima de sala de aula, por intermédio (e principalmente) do estudo de variáveis como a presença de dificuldades de aprendizagem. O ambiente escolar é determinado, neste estudo, por dois domínios, o escolar e o social e o ambiente de sala de aula é caracterizado pela junção da dimensão de relacionamento, desenvolvimento pessoal e manutenção e mudança do sistema.

O ambiente que se experencia na sala de aula, segundo Bernardes & Melo (2005) é determinado pelas relações que se estabelecem no contexto de turma e estabelecidas por uma dimensão social e uma dimensão pessoal que juntas causam o comportamento dos alunos na sala de aula e que atribui à turma um “clima particular” (Arends, 1995). Este clima particular surge na literatura com diferentes expressões, tais como “atmosfera grupal” (Bernardes & Melo, 2005), “clima/ambiente social” (Matos, Cirino & Leite, 2008), “clima sócio-emocional” ou “ambiente psicossocial” (Santos, 1991) que segundo o autor referido anteriormente, envolve relações entre os professores e os alunos, enquanto grupo-turma e simultaneamente entre os próprios alunos na sua perspectiva individual e que se relaciona com uma vivência muito pessoal e subjectiva dos indivíduos que estão envolvidos nas situações, do qual denomina por ambiente psicossocial. Neste sentido, o ambiente psicossocial de sala de aula, é considerada uma variável de natureza psicológica que remete para a forma como os alunos se sentem a si mesmos e aos outros.

Num sentido paralelo coaduna-se que a finalidade da Escola, bem como dos seus agentes “*é proporcionar a todas as crianças sem distinção, de acordo com os seus bio-ritmos, o desenvolvimento máximo do seu potencial e o prazer da cultura (...)*”, (Fonseca, 1999). Seguir este princípio pressupõe que a Escola reconheça que

todas as crianças estão prontas para aprender mas que existe uma variabilidade e diferenças individuais no desenvolvimento assim como na heterogeneidade das experiências precoces. Não existe uma uniformidade no acto da aprendizagem porque existem ritmos maturativos diferentes e que pode advir de uma descontinuidade entre aspectos físicos, sociais e intelectuais de uma criança.

Assimilemos agora o facto de existir alunos desmotivados para aprender; ou nos alunos que se “vão desenrascando” ao longo do seu percurso escolar, sem atribuir muita importância em atingir níveis de sucesso escolar; nos alunos que experimentam frequentemente insucesso escolar e que nos seus limites mais preocupantes, finalizam com o abono escolar. De que forma estes alunos percebem o clima da sala de aula (real e preferido) e que sentimentos atribuem à escola? As causas para esta desmotivação ou falta de interesse podem ter múltiplos factores (que inevitavelmente) variam entre as características do meio e as características do indivíduo, do próprio aluno. A razão pela qual um conjunto de alunos aparente normais, experiencia constantemente insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou cálculo (Correia, 2004), suscita a continuação de muitas investigações na área das Dificuldades de Aprendizagem (DA), com o objectivo de operacionalizar uma educação de qualidade.

Em suma o presente estudo tem como objectivo estudar a relação entre a percepção do ambiente psicossocial da sala de aula (real e preferido) e os sentimentos atribuídos à Escola, mediante variáveis como o ciclo, género, retenções, auto-percepção do aluno e em especial, com dificuldades de aprendizagem.

Visto que a legislação em Portugal ainda não contempla a problemática das DA e que esta continua a agregar alunos que se reflectem na percentagem de insucesso escolar o presente estudo tenta promover, ainda que de uma forma longe de ser a ideal, no sentido de identificar correctamente as crianças e adolescentes com DA, a reflexão sobre as particularidades desta desordem.

De que forma o meio em que as crianças e adolescentes estão inseridos podem prever o seu comportamento em relação às aprendizagens, ou rendimento académico? Os alunos com dificuldades na aprendizagem percebem de forma diferente o ambiente psicossocial (real e preferido) em relação aos alunos que não apresentam?

Partindo do princípio que os ambientes educacionais são condicionantes da aprendizagem (Fraser, 1986) e que os factores contextuais ao actuarem sobre os alunos estes são capazes de proceder a uma avaliação cognitiva (percepção do

ambiente psicossocial da sala de aula, real e preferido) e que possibilita a criação de estratégias de adaptação (Antunes & Veiga, 2004) parece pertinente pensar que os alunos diferem nas suas avaliações e por sua vez, nas estratégias de adaptação.

Fica por responder se podemos distinguir a avaliação do ambiente psicossocial (real e preferido) e os sentimentos atribuídos à Escola, mediante as características como, Ciclo, Género, DA e auto-percepção como aluno.

Em termos estruturais, este estudo apresenta-se dividido em duas grandes partes. A primeira parte reúne o enquadramento teórico e está dividida por três capítulos. O primeiro capítulo intitulado “*O Ambiente Psicossocial*” é feito uma breve revisão dos estudos anteriores e recentes sobre este tema. É também referido o ambiente “escola” como promotor do desenvolvimento dos alunos, mediante o sentimento de valorização da escola e das suas relações sociais (faltam as outras dimensões). O segundo capítulo intitulado “*A Escola Inclusiva e o Ambiente Psicossocial da Sala de Aula*” tem como objectivo conhecer que possíveis influências o processo de inclusão poderá ter na formação da percepção do ambiente psicossocial na sala de aula, em termos do processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo a nível das relações sociais. Por último, o terceiro capítulo “*Dificuldades de Aprendizagem e o Ambiente Psicossocial da Sala de Aula*” tem como finalidade, apresentar a complexidade da definição das Dificuldades de Aprendizagem específicas e as suas condicionantes na aprendizagem dos alunos a nível individual e social.

Numa segunda etapa é explícita a metodologia subjacente ao trabalho realizado, na qual é apresentado o procedimento de recolha e tratamento dos dados (recorreu-se ao programa estatístico SPSS, versão 18.0), análise e discussão dos resultados que nos conduzem, posteriormente, às conclusões.

Parte I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1: O Ambiente Psicossocial

O presente estudo tem como objectivo o estudo do ambiente psicossocial no contexto de sala de aula. Porém este tema, adquire raízes nas investigações dos aspectos do ambiente social que na literatura surgem com diferentes expressões tais como “clima social”, “ambiente social”, “atmosfera”, (Matos, Cirino & Leite, 2008), “clima sócio-emocional”, “ambiente psicossocial” (Santos, 1991) ou “atmosfera grupal” (Bernardes & Melo, 2005), sugerindo a junção de palavras, como “ambiente”, “clima”, “atmosfera”, com palavras, “social”, “grupal”, “psicossocial”. Não existe uma distinção clara entre os significados atribuídos a estas várias expressões, havendo expressões que são mais utilizadas que outras. Mediante este facto, a definição do conceito de ambiente psicossocial, clima social (entre outros) assume duas principais dificuldades, segundo Santos (2001).

A primeira dificuldade resulta do facto de diversos autores estudarem aspectos diferentes do clima social e utilizarem as diversas expressões quase indiferentemente para as designar. Lewin, Lippitt & White (1939 cit. por Santos, 1991), utilizam a expressão “atmosfera”, por exemplo, para designar a ambiente social estabelecido pelo líder adulto de um grupo de crianças ao assumir a liderança. Byrne & col. (1986), designam “atmosfera amigável” para se referir uma outra característica do ambiente social desejado pelos alunos. Carole Ames (1986) emprega a designação de “ambiente de aprendizagem” referindo-se à estrutura de tarefas na sala de aula.

A segunda dificuldade resulta do facto de o clima social ser avaliado ou medido por processos diferentes em estudos diferentes, isto porque as características psicossociais estudadas num grupo variam em função do questionário utilizado. Por exemplo, o *Individualized Classroom Environment Inventory* avalia o grau de personalização, o grau de participação, o grau de independência, o grau de investigação e o grau de diferenciação. Enquanto que o CES (a escala utilizada neste estudo) avalia o nível de envolvimento, o nível de afiliação, o nível de suporte do professor(es), o nível de orientação para a tarefa, o grau de ordem e organização e o nível de clareza de regras. Mediante este facto, o “ambiente psicossocial” medido nos dois questionários não se referem aos mesmos aspectos. Embora a expressão utilizada seja a mesma, podemos inferir que se trata de aspectos diferentes da mesma realidade. Byrne, Hattie & Fraser (1986), falam da complementaridade das dimensões avaliadas por alguns questionários sobre o ambiente psicossocial. Santos (1991) porém, define-o como *“conjunto de características, relativamente permanentes, das relações interpessoais no seio de um grupo, das relações que os membros do grupo*

têm com as actividades que realizam no quadro esse mesmo grupo, e/ou das relações que os membros do grupo têm com os aspectos estruturais e dinâmicos desse mesmo grupo” (Santos, 1991, p.27). Na presente definição depreende-se a importância das relações interpessoais ou relações sociais. No processo de aprendizagem, bem como as relações que os alunos tem com os aspectos estruturais e dinâmicos inerentes ao próprio espaço-ambiente no contexto da sala de aula.

O campo de investigação associada ao ambiente de sala de aula tem passado por um notável crescimento, diversificação e internacionalização, tendo sido realizadas investigações em países como a Holanda, Coreia, Indonésia, Índia, Singapura (Myint & Goh, 2001) bem como em países do continente africano, como por exemplo, África do Sul e na Nigéria (Matos, Cirino & Leite, 2008). A nível nacional dos investigadores que se ocupam no estudo do ambiente social, destaca-se Antunes & Veiga (2004).

O facto que confirma esta causa é a disponibilidade de uma multiplicidade de instrumentos desenvolvidos essencialmente para avaliar a percepção dos alunos do ambiente de aprendizagem da sala de aula. Os primeiros instrumentos usados para medir os ambientes psicossociais em educação, apontados por Walker (2004) e Fraser (2002), foram o *Learning Environment Inventory (LEI)*, o *Classroom Environment Scale (CES)*, o *My Class Inventory (MCI)* e o *Class Activities Questionnaire (CAQ)*. Os instrumentos actualmente usados para a avaliação do ambiente de aprendizagem mais influentes são o *Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)*, o *Science Laboratory Environment Inventory (SLEI)*, o *Constructivist Learning Environment Survey (CLES)* e o *What is Happening in this Class? (WIHIC) Questionnaire*. A nível nacional destaca-se o “*Questionário de Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula*” (APSA).

A terminologia usada nas Ciências Humanas e Sociais também é condicionada por uma diversidade de significados, sendo que em termos de pesquisa podemos encontrar outras expressões que se referem ao mesmo objecto de estudo. Nomeadamente, podem se encontrar termos como: “ambiente de aprendizagem da sala de aula”, “ambiente social da sala de aula”, “clima da sala de aula”, “clima social da sala de aula” e/ou “ambiente da sala de aula”.

Walker (2004, cit. por Matos, Cirino & Leite, 2008) alega que a literatura especializada encerra distintas terminologias quando se refere ao conceito de ambiente e distingue a expressão de *ambiente psicossocial* utilizada para fazer

referência ao ambiente de uma forma geral e o termo *ambiente de aprendizagem* quando este se relaciona com o ambiente psicossocial na educação.

Dorman (2002) e Walker (2004), do ponto de vista histórico atribuem a origem do estudo do ambiente psicossocial para as décadas 20 e 30 do século XX (Matos, Cirino & Leite, 2008) pela influência dos princípios teóricos e conceptuais desenvolvidos por Kurt Lewin (1840-1947) através da Teoria de Campo e Henry Murray com o desenvolvimento da Teoria da Personalidade (Matos, Cirino & Leite, 2008) e consequentemente Rudolf Moos. Posto os conhecimentos anteriores e as suas investigações em diversos contextos (nomeadamente hospitais, prisões), embarca os seus estudos no contexto educacional e aplica-os em investigações sobre o ambiente psicossocial de aprendizagem, pelo estudo das percepções, real e preferido, dos alunos contextualizando-os na sala de aula (Fraser, 1986; Fraser & Walberg, 1991, cit. por Bernardes & Melo, 2005).

Seguidor da corrente da escola Gestalt, em 1936, Lewin, reconhece que o comportamento humano é determinado pela interacção do meio ambiente e as características ou personalidade do indivíduo (Fischer, Aldridge & Fraser, 2001), facto que designou por campo dinâmico, onde o ambiente e a pessoa se influenciam mutuamente. Formulou a Teoria de Campo, sustentado na influência das investigações em torno da teoria da relatividade e pensou a psicologia em termos da física, criando termos como “campo” ou “espaço de vida” que compreende a pessoa ou o grupo e o meio ambiente psicológico. Explicou as diferenças individuais do comportamento humano, através da fórmula $B = f(P, E)$, sendo que B (comportamento) será o resultado em função (f) das características ou personalidade da pessoa (P) com o ambiente (E).

O contributo das investigações de Lewin marca desta forma, o início da aplicação da psicologia social moderna (Brockmyer & Oleson, 2007). Porém apesar de ter um contributo ímpar, as investigações de Lewin consistem num grau assimétrico de informações a respeito das características das próprias pessoas, de como as pessoas de diversos contextos diferem uma da outra e não a respeito dos ambientes de onde as pessoas têm origem (Bronfenbrenner, 1994). Existe uma manipulação do ambiente em relação ao(s) sujeito(s), mas este é conceptualizado em termos categóricos e estáticos e não através da sua natureza dinâmica. Não transporta o ambiente que a própria pessoa é alvo, avaliando apenas o ambiente em termos das características da personalidade das pessoas.

No seguimento do trabalho desenvolvido por Lewin, Murray tem um contributo importante no desenvolvimento dos estudos sobre as percepções dos alunos do ambiente de sala de aula, propondo um Modelo de Interação entre necessidades-pressão (Chen, Chang & Chang, 2003). Murray através deste modelo prevê o comportamento humano e também as suas diferenças através da interação entre as necessidades individuais de cada pessoa e a pressão que o ambiente exerce sobre estas. As “necessidades” representam o potencial de cada indivíduo para atingir determinados objectivos específicos, enquanto a pressão ambiental refere-se a uma condição ou factor externo(a) que pode interferir (ajudar ou prejudicar) a alcançar esse mesmo objectivo e que frustra ou apoia a realização das necessidades individuais, ou seja, representa a influência direccional que o ambiente tem no próprio comportamento (Bernardes & Melo, 2005).

Seguindo a premissa que o comportamento dos indivíduos é passível de ser conhecido, desenvolveu um método de análise que levou a formulações dos ambientes externos e desta forma, indicou que “*um ambiente deve ser classificado pelo tipo de benefícios e prejuízos que fornece*” (Bernardes e Melo, 2005). O autor formula dois tipos de pressão, o *registo alfa (alpha press)* que corresponde á avaliação do ambiente feito por observadores externos; e o *registo beta (beta press)* que se refere à avaliação do ambiente a partir das percepções do individuo que estão integradas no ambiente. Enquanto o *registo alfa* remete para a observação directa e a codificação de acontecimentos específicos, sendo por isso altamente objectivo, o *registo beta* representa é descrito o ambiente tal como este é percebido e experienciado pelas pessoas que o integra e por isto acarreta uma avaliação subjectiva. Numa sala de aula, por exemplo, envolve a avaliação subjectiva de alunos e/ou professores (Dorman, 2002, cit. por Bernardes & Melo, 2005). Este último registo é considerado o que exerce maior influência e determina o comportamento porque reflecte o que é sentido e interpretado pela pessoa, neste caso, os alunos e professores. Os dois registos referenciados foram desenvolvidos inicialmente por Stern, Stein e Bloom. Estes formulam que os indivíduos podem perceber o ambiente em termos das suas percepções subjectivas, que resultam das suas experiências prévias e em termos de percepções comuns e partilhadas enquanto membros de um grupo. (Fraser, 1986).

Na década de 70, Moos é um dos autores principais na conceptualização do ambiente psicossocial, referindo uma perspectiva que realça um paralelismo entre os ambientes e os indivíduos, evidenciando que tal como os indivíduos, os ambientes têm “personalidades”, e características que os tornam diferentes uns dos outros, conforme o seu contexto. A essa “*personalidade*” do ambiente os autores chamam de “clima social” ou “clima ambiental” (Insel & Moos, 1973; Moss, 1976). Partindo da ideia que o indivíduo é capaz de perceber o seu meio ou ambiente e de ser capaz de se influenciar por este, Moss procurou medir e avaliar os efeitos do ambiente social humano. Após estudos em diversos contextos o autor categoriza os ambientes humanos em três dimensões subjacentes a todos os ambientes criados socialmente, incluindo o ambiente educacional: *dimensão relacional*, *dimensão do desenvolvimento pessoal* e *dimensão de manutenção e mudança do sistema*. Cada categoria baseia-se em dimensões individuais que irão ser referidas posteriormente.

A *Dimensão Relacional* avalia “a medida em que as pessoas estão envolvidas no contexto, na medida em que se apoiam e ajudam-se mutuamente e, na medida em que se expressam livre e abertamente” (Moos, 1987; Fraser, 1991). Nesta dimensão são incluídas as dimensões de envolvimento, coesão e suporte (Clayton, 2007). A *Dimensão de Desenvolvimento Pessoal* assume o crescimento pessoal e a autovalorização como direcções básicas pelo qual cada pessoa se alicerça num determinado ambiente específico. Estão implicadas nesta dimensão, as dimensões de independência, competição e autonomia (Clayton, 2007). A *Dimensão de Manutenção e Mudança do Sistema* examina em que “medida o ambiente é ordenado e claro nas suas expectativas, mantêm o controlo e responde à mudança” (Moos, 1979, p. 16, cit. por Clayton, 2007). Incluem-se nesta categoria as dimensões de ordem e organização, clareza, controlo e inovação.

As três dimensões referidas devem ser consideradas como elementos interdependentes e não como elementos isolados num determinado ambiente no qual as pessoas interagem. De acordo com o autor as dimensões são passíveis de caracterizar o “personalidade” de um ambiente e á qual se designa por “clima social/ambiental” e posteriormente o impacto que estes tem nos indivíduos. Deste modo, o clima social, ou ambiente psicossocial é conceptualizado como algo que pode ser medido em diversos aspectos e “*definido em termos de percepções que dele têm os indivíduos que nele estão inseridos*” (Bernardes & Melo, 2005, p. 7).

Porém, as crianças de adolescentes diariamente estão inseridas em vários ambientes, do qual a escola detém um grande destaque e em particular, a sala de

aula, devido ao tempo que é despendido, bem como a sua função de instrução e de desenvolvimento interpessoal (Jesus, 1997).

1.1. Ambiente Psicossocial da Escola e da Sala de Aula

Passamos grande parte do nosso percurso em ambientes escolares que se inicia na pré-escola, encaminhando para o ensino básico, ensino secundário e poderá terminar no ensino universitário, e é certo que o principal objectivo das escolas é proporcionar um ambiente que permita a todos os estudantes atingir um nível académico adequado em todos os níveis.

Mediante este percurso, Gump (1987) afirma que a qualidade oferecida nos ambientes escolares influencia em grande medida a qualidade de vida das crianças e jovens, bem como do seu percurso académico. Mas que lugares e que factores permitem a criação de um ambiente ideal para que professores e alunos atingiram uma optimização do processo de ensino-aprendizagem? E atingir um patamar óptimo de aprendizagem será aliar boas classificações ao processo de desenvolvimento pessoal?

O espaço escolar é entendido como o cenário para a construção da vida académica para os estudantes. No entanto, deixa de ser unicamente um espaço escolar para se tornar um ambiente escolar porque os jovens são capazes de oferecer significados individuais, estabelecendo comparações com outros cenários que acompanharam as suas vidas, através de um processo interactivo e de carácter construtivo (Gilmartín, 1998).

A escola, assim como a habitação ou bairro, constituem cenários dentro dos quais os indivíduos criam a sua identidade de lugar (*place identity*) que deve ser entendida como uma subestrutura da própria identidade que é composta de cognições sobre o ambiente físico. Apesar da investigação do ambiente escolar ser uma parte importante da Psicologia Ambiental, este campo de estudo ainda carece de uma integração conceptual (Gilmartín, 1998). No entanto existe uma corrente de investigação que se debruça sobre o estudo das denominadas “aulas abertas” (*open classroom*) que denomina o ambiente escolar utilizando o termo *isomorfismo* (*synomorph*), introduzido por Barker. A noção refere-se à unidade eco-comportamental que implica uma congruência entre a forma do meio físico e a forma do

comportamento (Gilmartín, 1998), assim quando esta unidade ambiental se modifica, altera as limitações e possibilidades do comportamento dos alunos.

Esta perspectiva ecológica permite descrever os distintos ambientes escolares gerados a partir da interacção entre os programas educativos e os cenários físicos onde se desenvolvem. Porém os alunos sujeitos ao mesmo meio físico e programa educativo (isomorfismo) podem mostrar condutas diferentes, o que alude para uma vivência individual de um determinado ambiente, (Gilmartín, 1998). Este facto remete para a existência de ambientes subjectivos aos quais são atribuídos significados que a comunidade educativa desenvolve nos ambientes que experimenta. No entanto esta corrente de investigação alude unicamente para um ambiente que resulta da interacção entre os programas educativos e os cenários físicos, atribuindo um papel receptivo ou até mesmo passivo aos sujeitos intervenientes. A presente corrente de investigação não assume a influência das relações sociais entre os sujeitos que co-habitam no mesmo ambiente.

A investigação na área da psicologia social, contempla que o ambiente social é um factor considerado importante no sucesso escolar e no desenvolvimento psicológico do estudante (Bastos, Paúl & Sousa, 1999). À medida que interagimos com pessoas e objectos em contextos de vida concretos e específicos, o ambiente social estrutura-se e tem os seus efeitos no desenvolvimento pessoal dos sujeitos intervenientes. O modelo conceptual que determina o clima da escola inclui factores como: o contexto geral, que engloba o tipo de escola, programa educativo e área de estudo e os factores organizacionais, as características físicas e arquitectónicas, as características dos professores e as características dos alunos (Bastos, Paúl & Sousa, 1999).

Por outro lado, a perspectiva teórica sobre o desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner oferece uma outra forma de entender a interacção entre o indivíduo em desenvolvimento e o ambiente ecológico que se insere. Segundo esta corrente teórica *“a ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano activo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afectado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos”* (Bronfenbrenner, 1994, colocar página da transcrição).

A presente definição destaca três processos importantes: a pessoa ou sujeito em desenvolvimento passa a ser uma entidade em crescimento, dinâmica que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura; a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada como bidireccional e por fim o meio ambiente definido como relevante para os processos desenvolvimentais não se limita a um ambiente único, mas inclui as interconexões entre esses ambientes, assim como as influências externas oriundas de meios mais amplos (Bronfenbrenner, 1994).

Importa reter que a teoria de Bronfenbrenner oferece um papel importante aos sujeitos intervenientes, neste caso os alunos, através das relações que estabelecem entre si e a forma como estes são reciprocamente integrados e acomodados nos vários sistemas que circulam. Assim o meio ambiente ecológico é concebido como uma organização de estruturas concêntricas definidas de *micro-, meso-, exo- e macrosistema*. O micro-sistema é definido como um “*padrão de actividades, papeis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas*” (Bronfenbrenner, 1994). Caracteriza-se também, pelas unidades básicas de análise existentes e que são a *díade* (sistema de duas pessoas), bem como os chamados *sistemas N + 2* – tríades, tétrades e estruturas interpessoais mais amplas (Bronfenbrenner, 1994), como por exemplo as estruturas interpessoais subjacentes num contexto da sala de aula.

O presente termo é usado para indicar as características cientificamente relevantes de qualquer meio ambiente que incluem não apenas as suas propriedades objectivas, mas também a maneira pela qual essas características são *percebidas* pelas pessoas nesse ambiente. O conceito de “ambiente” ganha uma tonalidade diferente em termos de conteúdo e estrutura, sendo o mais importante “*para o comportamento e desenvolvimento, o ambiente conforme ele é percebido, e não (só) conforme ele poderia existir na realidade objectiva*” (Bronfenbrenner, 1994).

No presente estudo será considerado como análise de estudo a estrutura concêntrica – microsistema (sala de aula) embora seja muito relevante o estudo simultâneo de outros ambientes do qual os alunos se inserem, embora não se trate de um estudo que pretenda estudar os factores para o desenvolvimento humano. Porém a noção de desenvolvimento pessoal através da interação entre os diversos ambientes é muito importante para o facto de servir de base para perceber de que forma alguns factores podem ser melhorados, tanto na organização da escola, na

influência familiar dos alunos sem e com dificuldades na aprendizagem. Importa realçar nesta teoria que todos os alunos enquanto indivíduos singulares e ao mesmo tempo no seu conjunto serão potenciados para a aprendizagem e/ou pelo seu desenvolvimento humano através da interacção entre os diferentes ambientes ou sistemas.

Para além dos espaços que a escola contempla, a sala de aula representa um micro-sistema privilegiado onde se estabelece as transformações e contradições sociais, bem como relações resultantes de uma acção pedagógica sobre os processos cognitivos e afectivos. É um espaço que para além de desenvolver as competências académicas dos alunos, desenvolvem também competências sociais entre si (Chen, Chang & Chang, 2003). A sala de aula é assim, considerada um espaço onde se criam, se estruturam as condições necessárias para que os alunos assimilem e construam conhecimentos, organizem e ampliem os seus saberes, habilidades e atitudes, para a formulação de um pensamento crítico (Libânio, 1994). As práticas que se estabelecem neste espaço, nunca são neutras e estão carregadas de subjectividade e conteúdos sociais, muitas vezes focos de investigação.

Decorrente destas práticas surge o termo aqui alvo de estudo, o clima de sala de aula que segundo Moos (1979), pode ser descrito como um sistema que compreende quatro conjuntos de variáveis, o ambiente físico, questões organizacionais, as características das professores e dos alunos (Schmidt & Cagran, 2006). Resultante destes factores, o clima de sala de aula é considerado o mediador que é moldado através da interacção entre os alunos e entre o professor e os alunos. Mais do que a quantidade de tais interacções e comunicações, um factor que emerge é a qualidade que por sua vez influencia a satisfação do aluno, a auto-imagem e o processo de aprendizagem (Schmidt & Cagran, 2006). Segundo Fraser (1989, cit. por Schmidt & Cagran, 2006), este construto é determinado pelas relações interpessoais, o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo e as características sistémicas.

A actividade do aluno e a do grupo de alunos para além de outras variáveis é condicionada também pelo tipo de organização da classe e, por tanto, o tempo de interacção (Echeita & Martin, 1995). A intervenção do professor ou a falta desta, também pode interferir nestes processos possibilitando assim distintos mecanismos cognitivos e relacionais.

A interacção por sua vez, é um dos possíveis aspectos que podem analisar no processo de ensino-aprendizagem sendo que constitui o núcleo da actividade, já que o

conhecimento que se gera e se constrói ou se co-construi, é elaborado conjuntamente, precisamente porque se produz interactividade entre duas ou mais pessoas que participam nele (Echeita & Martin, 1995).

A construção das relações sociais, estão implícitos o envolvimento dos seus actores que constroem impressões, julgamentos e expectativas sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o contexto que partilham (Souza, 2007), sendo que toda esta organização afecta ou mobiliza os processos cognitivos. Echeita e Martin (1995) consideram que o próprio processo de aprendizagem também gera afectos e sentimentos entre os alunos que mediatizam o funcionamento dos processos cognitivos.

A investigação na área da psicologia social tem enfatizado a contribuição do grupo de pares na aceitação e/ou rejeição social dos seus membros (Lopes et al, 2006). A escola ganha assim um papel preponderante como contexto primário onde operam a percepção e cognição sociais pois são considerados períodos importantes no estabelecimento da identidade social fora da família (Hartup, 1983; Sullivan, 1953 cit. por Lopes et. al, 2006).

A capacidade para iniciar e manter interacções positivas entre pares é considerada um aspecto importante do desenvolvimento das crianças e jovens, promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social (Ascher & Coie, 1990; Parker & Ascher, 1993b cit. por Lopes et. al, 2006). As experiências dos pares podem mesmo, de forma directa, promover, alargar, desencorajar ou distorcer o crescimento pessoal e social do indivíduo (Lopes et. al, 2006).

CAPÍTULO 2: A Escola Inclusiva e o Ambiente Psicossocial da Sala de Aula.

A integração de alunos do ensino especial inovou o ambiente comunitário, escolar e relacional, entre todos os alunos e os alunos portadores de necessidades educativas especiais, destes com os professores e todos os intervenientes do ambiente escolar. A escola é um espaço privilegiado pois é promotor de construção individual que estimula construções colectivas e que fornece progressivamente aos alunos uma conquista de cidadania (Souza, 2007) menos discriminatória e cada vez mais diversificada. Para além de desenvolver um projecto de educação que reflecte a realidade e onde o desenvolvimento das capacidades é uma prioridade, permite e incentiva os alunos a transformá-la, sendo esta uma das suas principais contribuições.

As escolas em Portugal revêem-se numa nova fase, uma nova política que promove a melhoria da qualidade do ensino e que passa pela constituição de uma escola inclusiva e democrática que contempla a educação do ensino especial.

A noção de Educação Inclusiva formulou-se principalmente após a Declaração de Salamanca (1994) que traduziu a capacidade de acolher e reter, grupo de crianças e jovens normalmente excluídos, visando a equidade educativa quer no acesso quer nos resultados. A Educação Inclusiva traduz-se, segundo o Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro:

“...por um sistema de educação flexível que se rege por uma política global integrada e que permite responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, assegurando diferentes tipos de estratégias enquanto método com o objectivo de permitir a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”.

O princípio que rege uma Escola Inclusiva é o de que *“todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”* (Conferência Mundial de Educação Especial, 1994, p.4). Incluir significa para Quattrin e Pivetta (2008) oferecer as condições que sejam necessárias para as crianças e adolescentes serem incluídas em todas as actividades,

ou na sua maioria, propostas pela escola, o que pressupõem as actividades na sala de aula, de lazer, brincadeiras, entre outros. Assim a escola que se rege por uma Educação Inclusiva tem como objectivo:

“...a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais”.

Mas que características tem os alunos que podem ser intitulados de alunos com necessidades específicas de educação? O artigo 1.º do decreto-lei n.º3/2008 define os alunos com necessidades educativas especiais como possuindo *“limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”.*

Por sua vez, Brennan (1988, cit. por Correia) afirma que prevalece num aluno uma necessidade educativa especial quando um problema físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas, afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada.

Esta definição dá ênfase ao tipo e grau de problemas para a aprendizagem e classifica-os como ligeiros e temporários a severos e permanentes. Por outro lado, o mesmo conceito para Correia (1993) abrange as crianças ou adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e com dificuldades de aprendizagem, sejam estas derivadas de factores orgânicos ou ambientais. Ou seja, para este mesmo autor o conceito de NEE inclui as crianças e adolescentes com

aprendizagens *atípicas*, ou seja, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares.

Marchesi e Martin (1990) acrescentam que os alunos NEE exigem uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade. Assim a criança ou adolescente tem direito a um programa de educação que responda às suas necessidades educativas, bem como ao seu ritmo de aprendizagem através de adaptações mais ou menos generalizadas (Correia, 1999).

Correia (1999) categoriza as Necessidades Educativas Especiais (NEE) em *Permanentes* e *Temporárias*. A primeira categoria inclui os alunos que as alterações significativas no seu desenvolvimento que foram provocadas, mais especificamente por problemas orgânicos, funcionais ou por défices socioculturais e económicos graves e que contêm problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional ou de saúde. É necessária uma *adaptação do currículo generalizada* e objecto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. As crianças e adolescentes “inseridos” nesta categoria, regularmente estão associados: ao insucesso escolar, a deficiência mental, as dificuldades de aprendizagem, as perturbações emocionais, os problemas motores, os problemas de comunicação, a deficiência visual, a deficiência auditiva, a multideficiência, os cegos-surdos, outros problemas de saúde, os traumatismos cranianos e o autismo (Correia, 1999).

Mediante o Decreto-Lei n.º3/2008 as necessidades educativas especiais contempladas (ainda) são a Educação bilingue de alunos surdos, a Educação de alunos cegos e com baixa visão, as Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as Unidades de apoios especializados para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

A segunda categoria inclui as crianças e adolescentes que consoante as suas características, num determinado momento do seu percurso escolar, manifesta problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou com problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional e para o qual é formulado uma *adaptação do currículo parcial* (Correia, 1999). As *NEE Temporárias* remetem para a mediação entre as

características do aluno (etapas de desenvolvimento, motivação, etc.) e o seu percurso escolar.

Considerando o desenvolvimento infantil de Piaget, Bruner (Hunt Sprinthall & Sprinthall, 1993 cit. por Correia, 1999) sugerem alguns pressupostos educativos importantes ao procederem à caracterização do desenvolvimento de crianças com NEE, nomeadamente que os alunos com necessidades educativas especiais desenvolvem-se através da mesma sequência de estados que os alunos ditos “normais”, embora com ritmos mais lentos nas áreas de aprendizagem em que apresentam as suas disfunções. Este princípio remete para o facto do desenvolvimento depender em muito da interacção com o(s) meio(s) que o aluno integra e se este ambiente de aprendizagem for activo e onde é dada ênfase à prática, tanto melhor. Desta forma, remete para um processo de equilibração necessária nos alunos com necessidades educativas especiais que implique uma prática educativa para a progressão nos estádios, incluindo o *ajustamento construtivo* entre o estágio de funcionamento da criança e o *ambiente* de aprendizagem (Correia, 1999).

As definições acima descritas resumem-se a um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem: o processo de integração escolar (Birch, 1974, cit. por Jiménez, 1997). Contudo de que forma este processo afecta o ambiente psicossocial que se vive na(s) sala(s) de aula? De que forma se estabelecem as relações dos alunos entre si, com os professores e que implicações têm no processo de aprendizagem?

Investigações prévias tem estudado a relação entre as classes ou salas de aula inclusivas e o ambiente psicossocial. As primeiras mencionam estudos que pesquisam a relação entre o ambiente psicossocial ou clima da sala de aula e a composição da comunidade que constitui a classe (Hunt & Goetz, 1997; Idol, 1997; Katz & Miranda, 2002; Burstein et. al, 2004) confirmando-se a existência dos efeitos positivos do ambiente de aprendizagem inclusivo, beneficiando as crianças com e sem desordens no desenvolvimento.

O estudo desenvolvido por Trump & Hange (1996) no qual participaram professores do ensino regular e professores do ensino especial, refere quais os efeitos positivos, negativos e “insignificantes” do processo de inclusão no ambiente

psicossocial da sala de aula. Sentir que estão preparados para o processo de inclusão; ter uma clara expectativa das condicionantes na sala de aula e aceitar o professor do ensino especial de forma igual e partilhada são os aspectos que os professores indicam para criar efeitos positivos no clima de sala de aula. Outro aspecto que salienta os efeitos positivos é o facto dos professores se tornarem mais tolerantes e usarem diferentes métodos de aprendizagem que improvisa a aprendizagem de todas as crianças, não sendo apenas as crianças com necessidades educativas especiais. Pelo contrário, os aspectos que os professores indicam para o surgimento de efeitos negativos no clima de sala de aula, das classes inclusivas, são o número excessivo de alunos na classe e o facto das crianças do ensino regular não aceitarem as crianças com necessidades educativas especiais. A pertinência deste estudo demonstra que o professor possui um contributo fundamental enquanto mediador sobre o sucesso ou insucesso do processo de inclusão e aceitação/rejeição entre os alunos do ensino regular e do ensino especial.

Monsen & Frederickson (2004, cit. por Schmidt & Čagran, 2006) demonstram mais especificamente que aspectos positivos e negativos estão envolvidos no ambiente psicossocial da sala de aula, ao estudar a importância das crenças dos professores e alunos sobre a integração na criação do clima de sala de aula. Os resultados mostram mesmo que as percepções dos alunos sobre o ambiente de aprendizagem na sala de aula difere consoante a atitude positiva e/ou menos positiva dos professores para a inclusão. Os alunos apresentam um maior grau de satisfação e um nível inferior de desentendimento entre si (desacordo e discussão) em classes onde o professor tem atitudes positivas em relação à inclusão em comparação aos alunos onde as aulas são ministradas por professores com atitudes menos positivas.

Num campo mais específico, onde se integra as Dificuldades de Aprendizagem (uma denominação muito difusa ainda no nosso país e que não completa definições claras e apoios na legislação), Frederickson & Furnham (1998) estudaram a aceitação de pares de alunos com distúrbios de aprendizagem moderada integrados nas classes com o uso de técnicas sociométricas, para medir a percepção do ambiente psicossocial de sala de aula. Verifica-se que nas classes com elevado nível de coesão, os alunos integrados são mais e activamente aceites. No entanto, segundo estes autores, os alunos com distúrbios na aprendizagem são mais rejeitados pelo grupo de pares, em situações que envolvam tarefas escolares exigentes do que em situações que envolvam a participação em jogos lúdicos. Este factor pode sugerir que

os alunos com distúrbios na aprendizagem são percebidos pelos pares como menos competentes para as tarefas escolares e mais competentes para as relações sociais. Porém, a coesão foi o factor com mais importância na promoção de aceitação tanto das tarefas escolares como nas situações lúdicas.

Tendo em consideração as investigações anteriores é possível ponderar que o processo de inclusão afecta o ambiente psicossocial que se vive na sala de aula, consoante as atitudes dos intervenientes que constituem as classes, bem como a política inerente a cada escola. O facto, de por um lado, os professores referirem que um dos efeitos positivos que surgem nas classes inclusivas é “*estar preparado*” remete para a importância de um trabalho prévio que envolva conhecimentos a ter em relação às possíveis designações de “necessidades educativas especiais”. Para que tal aconteça, a colaboração e participação de uma equipa multidisciplinar é fundamental e onde o psicólogo pode ter funções importantes tais como a elaboração de crenças, estratégias e expectativas inerentes à integração. Por outro lado, na perspectiva dos alunos, estes consideram que os professores se tornam mais tolerantes e que beneficiam dos métodos diferentes na sua aprendizagem. Porém, a coesão entre os alunos é um factor que se verifica ser mais benéfico para a criação de um bom ambiente psicossocial em salas de aula inclusivas.

Procurando sintetizar, todas as necessidades educativas especiais têm um ponto em comum e que prevalece para o interesse deste estudo, todas tem implicações no processo da aprendizagem. Assim, podemos inferir que todos os alunos com necessidades educativas especiais, em diferentes graus têm comprometido o seu processo de aprendizagem, escapando à média esperada. Porém existe uma parcela de alunos que experimentam dificuldades no processo de aprendizagem, mas estas dificuldades “*não incluem problemas de aprendizagem resultantes primariamente de incapacidades visuais, auditivas, ou motoras, de deficiência mental, de distúrbios emocionais, ou de desvantagem ambiental*” (NACHC, 1968), e que não estão classificadas como uma necessidade educativa especial. Fonseca (1996) acrescenta que em Portugal as DA são negligenciadas e ainda não são consideradas como um problema geral de educação. O facto alarmante é que possivelmente estas dificuldades agregam um conjunto de alunos que integram a parcela do insucesso escolar.

O termo Dificuldades de Aprendizagem diverge na forma como tem sido utilizado, porém Correia (2008) e Correia & Martins (1999) sugerem dois sentidos predominantes: *um sentido mais lato*, que está relacionado com o insucesso escolar, fracasso escolar, ou até mesmo necessidades educativas especiais e num *sentido mais restrito*, referindo-se a um conjunto de discapacidades ou impedimentos específicos para aprendizagens, como as académicas. Apelando à atenção, as DA parecessem afectar à aprendizagem no seu global e as aprendizagens académicas apenas se restringem a uma parcela muito significativa no ambiente escolar, porém ignorar as DA como refere Correia (2008) será o mesmo que entregar os alunos ao insucesso escolar, ao insucesso pessoal, profissional e social.

Desta forma Correia (2008) distingue o termo Dificuldades de Aprendizagem (DA) para *“indicar que existe qualquer coisa de diferente no que se refere ao rendimento académico dos indivíduos, independentemente desta diferença ter origem em factores intrínsecos ou extrínsecos, afectivos ou cognitivos, educacionais ou neurológicos, isto é, sem especificar exactamente o que está alterado.”* Por outro lado, o termo Dificuldade de Aprendizagem Específica (DAE) segundo o mesmo autor designa *“os problemas de aprendizagem ditos primários ou específicos, intrínsecos a quem aprende e para os quais é difícil encontrar explicação, pois não estão ligados a nenhuma condição bem determinada de deficiência.”*

O presente estudo irá abordar e se basear no primeiro conceito referido, Dificuldades de Aprendizagem (DA), no sentido mais lato, com o objectivo de explorar se existem diferenças na percepção (real e preferido) do ambiente psicossocial no contexto da sala de aula, nos sentimentos de valorização pela escola e a percepção das relações sociais. Porém, o capítulo posterior pretende, de uma forma resumida, fornecer informação sobre as origens das DA, definição e as características principais das crianças com DA.

CAPÍTULO 3: As Dificuldades de Aprendizagem e o Ambiente Psicossocial da Sala de Aula

O estudo das Dificuldades de Aprendizagem tem origem no ano de 1800 e a formalização do termo *Dificuldades de Aprendizagem* (Learning Disabilities) apenas em 1963 (Correia, 2008; Martins, 2006; Hallahan & Mercer, 2002).

Casas (1994) refere quatro períodos na construção da sequência histórica das DAE, entre as quais: Fundação (1800 a 1930), Transição (1930 a 1963), Integração (1963 a 1980) e Contemporânea (1980 à actualidade). Porém uma abordagem mais recente elaborada por Hallahan & Mercer (2002) agrupa o desenvolvimento do campo de investigação das DAE em cinco períodos: Fundação Europeia (1800 a 1920); Fundação Norte-Americana (1920 a 1960); Emergência (1960 a 1975); Solidificação (1975 a 1980) e Turbulência (1985 a 2000).

No período da Fundação Europeia destaca-se os trabalhos de médicos, neurologistas e psiquiatras, entre estes Gall, Broca, Wernicke, Jackson, Head e Hinshelwood (Hallahan & Mercer, 2002; García, 1995; Casas, 1994) e neste sentido as DA encontram as suas origens na Medicina, mais especificamente na Neurologia. Este primeiro período caracteriza-se pelas investigações realizadas através da observação clínica de pacientes com algum tipo de lesão cerebral, causadas por acidentes, quedas ou doenças e a sua relação com perdas ou distúrbios da linguagem, da fala e da aprendizagem (Hallahan & Mercer, 2002; García, 1995; Casas, 1994*). Deste modo, as DA encontravam explicação pela perda das habilidades da fala, leitura, escrita ou cálculo após uma lesão cerebral (Cruz, 2009). No período da Fundação Norte-Americana o enfoque conceptual passa para a prática da recuperação educativa e deste modo as investigações a destacar provinham do campo da Psicologia e da Educação (Cruz, 2009). Neste sentido, verificou-se o desenvolvimento de “*instrumentos e programas úteis para o diagnóstico e recuperação de distúrbios manifestados pelas crianças no processo de aprendizagem*” (Casas, 1994; Rebelo, 1993, cit. por Cruz, 2009). É no período da solidificação que o campo de estudo das DA encontra o seu caminho mais estável, no que respeita à sua definição, bem como sobre as metodologias de identificação, marcado por um período de uma considerável investigação aplicada e com grande validade empírica em termos de procedimentos educacionais. (Hallahan & Mercer, 2002). É neste período que se formulou o Modelo Interaccional, proposto por Adelman, que defende que o sucesso escolar será tanto

maior quanto maior for a concordância e o ajustamento entre as características da criança e as características ou exigências do programa (Fonseca, 1999). Neste sentido existem dois tipos de variáveis em interação, as características da criança e as situacionais da classe. As características da criança estão subjacentes as suas condições internas de aprendizagem, isto é, as suas habilidades perceptivas, cognitivas, psicomotoras e expressivas, e ainda os seus interesses, necessidades, motivações. As situacionais da classe englobam as condições externas de instrução, ou seja, as personalidades e competências dos professores.

Deste modo, Adelman (1992) defende que o insucesso/sucesso escolar não está unicamente relacionado com uma desordem da criança, mas com o resultado da interação entre as condições internas de aprendizagem da criança e os aspectos relativos ao contexto escolar e programático (Fonseca, 1999) nomeadamente as metodologias de ensino, as diferenças individuais dos professores e das condições específicas da sala de aula. Posteriormente Adelman (1992) expande o referido Modelo Interaccional, apresentando a Perspectiva Transaccional na qual sugere a existência de um *continuum* de problemas de aprendizagem, “no qual está reflectida uma transição do *locus* dos factores primários que originam os problemas de aprendizagem” (Cruz, 2009). Assim, segundo o *continuum* de problemas de aprendizagem, in Adelman (1992) as causas das dificuldades de aprendizagem variam entre as origens serem de problemas causados por factores do Envolvimento (E) e/ou terem origem em problemas causados por factores da pessoa (P) e identifica três tipos distintos, Tipo I, II e III.

Os problemas do Tipo I são causados por factores externos ao indivíduo tal como a inadequação do envolvimento no qual a aprendizagem ocorre. Distingue os envoltimentos em *primários* (programas instrucionais pobres e negligência parental); *secundários* (escolas e vizinhanças isoladas) e *terceários* (influências sociais, económicas, políticas e culturais).

Os problemas do Tipo II resultam da interação recíproca entre o indivíduo e o envolvimento, isto é, “os seus problemas de aprendizagem ou de realização são o produto recíproco de predisposição individuais e da natureza do envolvimento no qual elas têm de aprender a agir” (Adelman, 1992).

Por fim, enquadra-se os problemas do Tipo III que englobam as crianças com dificuldades de aprendizagem que tem origem em factores internos do indivíduo, como o caso de disfunções neurológicas, défices nas habilidades cognitivas e/ou nas estratégias assim como as diferenças desenvolvimentais e/ou motivacionais. Nesta

categoria inserem-se as crianças para as quais foi criado o termo DAE (dificuldades de aprendizagem específicas).

Este modelo destaca os factores do envolvimento como causadores possíveis das dificuldades de aprendizagem para além dos factores internos das crianças, deste modo o autor enfatiza a importância de alargar as abordagens de ensino (focando-se especialmente na motivação intrínseca) e expandir o nível de intervenção para além do ensino (incluindo uma abordagem social que integra um *continuum* de serviços de prevenção e tratamento).

Outra abordagem não menos interessante é a defendida por Torgesen (1977), a do Educando Passivo, que se fundamentam nas teorias cognitivas do processamento de informação e a investigação desenvolvida pela Psicologia Evolutiva e Diferencial (Casas, 1994). Torgesen (1977) sugere que as crianças com DAE são aprendizes passivos, “mais do que défices nas suas capacidades, apresentam défices de execução que se devem á realização de um processamento de informação passivo (Fonseca, 1999; Casas, 1994). Refere que as crianças com DA têm maior dependência nas suas actividades intelectuais, menor perseverança, maior impulsividade e maior dificuldade em compreender e realizar orientação, não assumindo assim um papel activo na sua própria aprendizagem (Fonseca, 1999).

“O último e mais recente, Período da Turbulência está relacionado com 3 quadros conceptuais: Análise Aplicada do Comportamento; Perspectiva do processamento de informação e a Perspectiva neuropsicológica, dos quais apenas iremos referir as suas primeiras por se enquadrar no presente estudo”.

A Análise Aplicada do Comportamento explica o comportamento por relações observáveis entre as respostas dadas pelo indivíduo e os estímulos fornecidos pelo envolvimento (Fontana, 1995; Rebelo, 1993). Segundo esta perspectiva a aprendizagem é vista como sendo a relação entre um estímulo fornecido pelo envolvimento e uma resposta ou recompensa de algum modo providenciado pelo indivíduo, ou entre esta resposta e um reforço (Fontana, 1995; Kirby & Williams, 1991). É considerado um Modelo Académico e transfere a importância de um ambiente estimulante e exigente e não somente produto de deficiências da criança. De acordo com esta perspectiva as DAE são o produto de deficiências nos comportamentos que intervêm na aprendizagem, o que revela que as DAE são indicadoras de

comportamentos desadaptativos passíveis de serem modificados. É portanto uma perspectiva que foca o comportamento desadaptativo e não os processos perceptivo-motor, neuropsicológico ou psicolinguístico (Casas, 1994).

O decorrer da investigação evoluiu na literatura com diferentes termos conceptuais no que respeita às DAE e que se resumem a três categorias, a lesão cerebral, disfunção cerebral mínima e dificuldades de aprendizagem. A *lesão cerebral* como causadora de dificuldades na aprendizagem, como o termo *disfunção cerebral mínima*, enfatizava os factores médicos, no entanto, foi substituído por factores predominantemente psicológicos e educativos e termos como “educacionalmente desfavorecidos”, “com desordens da linguagem”, “desvantagens perceptivas” para por fim surgir o termo que ganhou mais consenso por vários profissionais, ou seja, dificuldades de aprendizagem.

Das muitas definições que existem iremos referir a definição de Kirk por melhor se enquadrar nas variáveis em estudo. De acordo com Kirk as “*Dificuldades de Aprendizagem referem-se a um atraso, a uma maior desordem ou uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processo da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultantes de deficiência mental, de privação sensorial, ou de factores culturais ou pedagógicos*” (Kirk, 1962).

Kirk & Chalfant (1984) agrupam as DA em duas categorias, Desenvolvimentistas e Académicas. O primeiro grupo é constituído pelas dificuldades nos processos psicológicos básicos e não específicos e que estão implicados em todas as actividades cognitivas e que se subdividem em DA Desenvolvimentistas Primárias que integram dificuldades a nível da atenção, da memória e da percepção e as DA Desenvolvimentistas Secundárias que engloba o pensamento e a linguagem oral. A categoria das DA Académicas engloba as dificuldades que os indivíduos experimentam durante a vida escolar e que compreendem as dificuldades específicas na leitura, na escrita, na soletração/expressão escrita e na matemática. Neste sentido Kirk & Chalfant (1984) sugerem que quando um indivíduo parece ter potencial para aprender, tem ou teve a oportunidade para aprender na escola e falha na aprendizagem depois da instrução adequada, pode se considerar que este indivíduo tem DA na leitura, na escrita, ou na soletração/expressão escrita, ou na matemática.

Na perspectiva e classificação de Correia (2004) as variáveis académicas são consideradas as mais comuns no seio das DA, sendo que os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática, como serem dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou ambas.

A aprendizagem da leitura e da escrita ocupa um lugar predominante dentro das matérias escolares e na realidade são a base para o resto das aprendizagens (Cruz, 2009) o que justifica a escolha da nossa variável em estudo (Negativa na Disciplina de Português). A linguagem quantitativa ou matemática é uma ciência que implica diferentes tipos de conhecimentos e de processos e que a aritmética (para além da Álgebra e Geometria) pode ser pensada como um sistema de linguagem que utiliza símbolos numéricos e que segundo Kirk et al (2005 cit. por Cruz, 2009) um indivíduo com dificuldades linguísticas terá (mas não necessariamente) dificuldades em aprender a fazer cálculos.

Deciño, 2000 & Cotiler, 1996 (cit. por Cruz, 2009) a resolução de problemas que constitui o objectivo central da matemática e num sentido geral de todo o ensino é a realização de uma ou mais operações concretas e tradução das mesmas mediante uma ou mais operações aritméticas. Exige uma compreensão do enunciado, sendo necessário um alto grau de destreza na leitura e uma adequada compreensão verbal, assim como é exigido o estabelecimento das relações lógicas necessárias, na ordem adequada e que sejam postas em prática as habilidades da memória e atenção e estruturação temporal.

O conceito de dificuldades de aprendizagem, segundo Correia (2004) surgiu da necessidade de compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, experimenta sucessivamente insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo.

Correia (2005a) propõem uma definição de cariz educacional sobre a DA e define-as sob:

“a forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de

linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente” (Correia, 2005a).

Segundo Correia (2007) esta definição contém todas as características comuns às definições que têm recebido maior consenso por parte dos especialistas e associações envolvidas na defesa dos direitos dos indivíduos com DA. É dado especial ênfase ao problema associado ao *processamento de informação* que pode suscitar a origem neurológica, mas refere também a sua *condição vitalícia*, por serem intrínsecos ao indivíduo e não desaparecerem com a idade (Correia, 2007). Refere parâmetros fundamentais como o *padrão desigual de desenvolvimento*, o *envolvimento processual*, os *problemas numa ou mais áreas académicas*, a *discrepância académica* e a *exclusão de outras causas*, como ainda considera a importância da observação do *comportamento socioemocional* (Correia, 2007).

A presente definição indica novos e vários factores importantes, para além do processamento de informação que pode comprometer a origem neurológica, a sua condição vitalícia, o padrão desigual de desenvolvimento, o envolvimento processual, os problemas numa ou mais áreas, assim como a discrepância académica e a exclusão e ainda os comportamentos socioemocionais (Correia, 2004).

Tendo ainda em consideração a definição do DSM-IV-TR (2006) as dificuldades de aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas actividades da vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita. Como consequência os alunos que a possuem são diagnosticados segundo uma avaliação com resultados abaixo do esperado para a idade, escolarização e nível de inteligência em testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita (DSM-IV-TR, 2006). Deste modo, a classificação do DSM-IV-TR distingue quatro categorias na classificação dos indivíduos por dificuldades ou síndromes específicas: perturbação na leitura; perturbação na matemática; perturbação na expressão escrita e perturbação na aprendizagem sem outra especificação.

Segunda esta abordagem, as perturbações da aprendizagem são diagnosticadas quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita for substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o

nível de escolaridade ou para o nível intelectual. Os problemas de aprendizagem interferem significativamente com o rendimento escolar ou com as actividades da vida quotidiana que exigem aptidões de leitura, aritmética ou escrita, adiantando também que as perturbações da aprendizagem devem ser diferenciadas de possíveis variações normais do rendimento escolar bem como de dificuldades escolares devidas às faltas de oportunidades, ensino deficiente ou factores culturais. Por outro lado é ainda referido que défices de visão ou da audição, a deficiência mental, uma perturbação global do desenvolvimento ou perturbações da comunicação podem afectar a capacidade de aprendizagem do indivíduo, sendo nestes casos, necessário fazer um diagnóstico diferenciado (DSM-IV-TR, 2006).

A American Psychiatric Association (2006), no DSM-IV-TR, estabelece três critérios de diagnóstico comuns às perturbações da leitura, da matemática e de expressão escrita:

1. O rendimento (na leitura, na matemática e na expressão escrita), situa-se abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a idade.
2. A perturbação (em causa) interfere significativamente com o rendimento escolar ou actividades da vida quotidiana que requerem aptidões específicas (na leitura; na matemática e na expressão escrita).
3. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Várias são as investigações que referenciam o facto das crianças com dificuldades de aprendizagem experimentarem dificuldades nas relações na escola, sendo possível atribuir uma relação causal défices na realização escolar e problemas de adaptação social na sala de aula e na escola (Bursuck & Ascher, 1986; La Greça, 1987, cit. por Lopes e tal, 2006).

La Greça & Stone (1990 cit. por Lopes e tal, 2006), consideram que as crianças e jovens que apresentam dificuldades de aprendizagem, apresentam uma maior tendência para serem menos aceites e mais rejeitadas do que os colegas sem problemas de aprendizagem. Esta predição é explicada em parte pela percepção dos professores e pelos seus pares da incompetência destas crianças com DA, associada à ênfase dada pela própria escola do desempenho escolar (Lopes et al, 2006).

Considerando os alunos cujas manifestações comportamentais e de aprendizagem sejam “inadequadas” na sala de aula, de que forma são afectados os seus comportamentos neste mesmo ambiente?

Porém a questão colocada debruça-se sobre de que forma as crianças e adolescentes percebem o ambiente psicossocial no contexto (real e preferido) da sala de aula quando apresentam e/ou não, dificuldades de aprendizagens. De que forma os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem se relacionam com os intervenientes do mesmo grupo que constitui a sala de aula.

Parte II – Estudo Empírico

CAPÍTULO 4: CONTEXTUALIZAÇÃO, OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

4.1. Contextualização e objectivos de estudo

O estudo do ambiente psicossocial no contexto de sala de aula, remete para o estudo de uma variável de natureza psicológica que compreende a forma como os alunos se sentem a si mesmos e aos outros; envolve o estudo das relações entre professores e os alunos enquanto grupo-turma e que se relaciona com uma vivência muito pessoal e subjectiva dos indivíduos envolvidos (Santos, 1991).

Esta variável no presente estudo é determinado pela relação entre três dimensões: Dimensão de Relacionamento (*envolvimento, afiliação e professor-suporte*); Dimensão de Desenvolvimento Pessoal (*orientação para a tarefa*) e Dimensão de Manutenção e Mudança do Sistema (*ordem e organização e clareza de regras*). Pretendeu-se por outro lado, estudar os sentimentos que os alunos atribuem à escola, mediante as variáveis de índole social e escolar, no sentido de explorar relações com o ambiente psicossocial no contexto de sala de aula.

No que respeita ao desenvolvimento de cada aluno, é viável considerar as diferenças individuais, a sua variabilidade, resultante da influência dos ritmos maturativos que se constroem segundo o desenvolvimento de aspectos físicos, afectivos, sociais e intelectuais. Deste modo e segundo o estudo da relação entre a percepção do ambiente psicossocial e os sentimentos face à escola, pretendeu-se compreender a influência de algumas variáveis de caracterização pessoal e escolar no processo de aprendizagem.

O fenómeno de abandono escolar e do insucesso escolar ainda é um acontecimento com um impacto preocupante em Portugal. O actual funcionamento das escolas que divide a educação/ensino em regular e especial continua a negligenciar um conjunto de alunos aparentemente normais, que experiencia constantemente insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita, ou o cálculo (Correia, 2004) denominado, alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA).

O Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro refere que “os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida,

decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social...".

O uso da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) rege-se igualmente por este desígnio que no geral coaduna-se com a definição dos alunos com DA, principalmente pela sua vertente permanente ou condição vitalícia como propõe Correia (2004) ou seja, as dificuldades de aprendizagem que os alunos são sujeitos não desaparecem com a idade e que podem deixar de ser um problema através de uma intervenção eficaz.

Finalizando este estudo procura contribuir para o campo de estudo sobre o Ambiente Psicossocial no contexto de sala de aula (real e preferido) percebido pelos alunos segundo as variáveis externas como o ciclo, género, DA, retenções e na auto-percepção como aluno. É pretendido compreender a explicação de um fenómeno que somos capazes de controlar e provocar (Almeida & Freire, 2008), ou seja, o valor preditivo dos sentimentos face à escola na percepção do clima de sala de aula, com especial foco na influência da variável Dificuldades de Aprendizagem (DA).

Como percebem os alunos o ambiente psicossocial no contexto de sala de aula real? Em que escala se distanciam da percepção preferida do ambiente psicossocial no contexto da sala de aula? O género influencia a percepção do ambiente psicossocial (real e preferido) e os sentimentos face à escola? Os alunos que possuem DA, percebem de forma diferente em relação aos alunos que não possuem DA? E simultaneamente em que medida estes alunos atribuem os seus sentimentos face à Escola? De que forma a auto-percepção como aluno influencia a percepção do ambiente psicossocial e os sentimentos face à escola?

4.2. Questões de Investigação

Desta forma, as questões colocadas neste estudo são:

- Quais são as percepções dos alunos relativamente ao clima de sala de aula, na versão real e preferido? Quais os sentimentos dos alunos face à escola?
- Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre a percepção do clima de sala de aula real e a percepção do clima de sala de aula preferido?

- Que relação existe entre as dimensões da percepção do clima de sala de aula (versão real e preferido) e os sentimentos face à escola?
- Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre alunos com DA e sem DA relativamente à percepção do clima de sala de aula e nos sentimentos face à escola?
- Será que os Sentimentos face à escola se relacionam com a Percepção de clima de sala de aula em alunos com DA e sem DA?
 - Será que existem diferenças estatisticamente significativas na percepção do clima de sala de aula (real e preferido) e nos sentimentos face à escola, entre os alunos do 2.º e 3.º ciclo?
 - O género dos alunos tem influência na percepção do clima no contexto de sala de aula e nos Sentimentos face à Escola?
 - Que influência a variável *Retenções* têm na percepção do ambiente psicossocial no contexto de sala de aula (real e preferido) e nos Sentimentos face à Escola?
 - Que influência a *Percepção como aluno* têm na percepção do ambiente psicossocial no contexto de sala de aula (real e preferido) e nos Sentimentos face à Escola?

4.3. Cuidados Éticos e Deontológicos

A crença no valor e na necessidade da investigação em si mesma e por outro lado, a crença na dignidade humana, nos seus contextos de vida e no direito de ambos à privacidade, são dois sistemas de valores acentos na questão ética da investigação, segundo Almeida & Freire (2008). A metodologia da investigação psicológica assim como as questões éticas à aplicabilidade dos resultados da investigação também devem ser ponderados (Freire, 1994).

Relativamente aos aspectos deontológicos, é de referir a importância de três parâmetros: a responsabilidade ao psicólogo nos vários momentos de avaliação; o dever prévio do psicólogo na aplicação das provas técnicas, tendo em vista o seu uso

correcto e o sigilo da informação, assim como o direito da entidade que solicitou a avaliação, conhecer os resultados da investigação (Almeida & Freire, 2008).

Deste modo, sendo necessário atender à importância destes valores no decorrer deste estudo foram tomados em consideração os seguintes procedimentos: o pedido de autorização à escola básica integrada onde se efectuou o estudo, explicitando o objectivo da investigação e solicitando a participação das turmas dos ciclos da amostra em questão; o pedido de autorização aos encarregados de educação dos participantes no estudo, com uma breve introdução do que se pretendia estudar/realizar; a garantia do anonimato dos participantes e da confidencialidade dos resultados obtidos; realçar o carácter voluntário da participação no estudo, garantindo o consentimento informado dos participantes no estudo e dar a possibilidade de conhecimento dos resultados da investigação aos participantes no estudo e às instituições onde esta investigação irá decorrer.

CAPÍTULO 5: METODOLOGIA

5.1. População

O estudo foi realizado com os alunos do 2.º ciclo (62,4%) e 3.º ciclo (37,6%) da Escola Básica Integrada com Jardim de Infância da Malagueira no ano lectivo 2008/2009, no total de 404 alunos. Os alunos distribuíam-se assim em 206 do sexo feminino (50,9%) e 198 do sexo masculino (49,0%). No total agrupam 11 turmas do 2.º ciclo, no total de 252 alunos (62,4%) e 9 turmas do 3.º ciclo, no total de 152 alunos (37,6%). A Tabela 1 mostra a Caracterização da População.

Tabela 1 – Caracterização da População

Ciclos	Total Alunos	N.º Turmas	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Média De Idades	Alunos N.E.E. ¹
2.º Ciclo	252 (62,4%)	11 (55%)	119 (57,8%)	134 (67,7%)	11.12	8
5.º ano	128	6	62	65	10.56	6
6.º ano	124	5	57	69	11.67	2
3.º Ciclo	152 (37,6%)	9 (45%)	87 (42,2%)	64 (32,3%)	14.06	11
7.º ano	84	4	46	37	13.52	7
8.º ano	36	2	22	14	13.34	2
9.º ano	32	3	19	13	15.31	2
Total	404 (100%)	20 (100%)	206 (50,9%)	198 (49,0%)	12,59	19 (4,7%)

1. Fonte: Escola EBI/JI da Malagueira

5.2. Instrumentos utilizados

5.2.1. Ficha de Caracterização Pessoal

Para recolha adicional de informações foi elaborada uma ficha de caracterização pessoal e escolar. A partir do preenchimento desta ficha foi possível recolher informações pessoais (idade, género) e escolares (nomeadamente, ano de escolaridade, percepção de si enquanto aluno, número de retenções, níveis inferiores a dois no 2.º período, tipo de apoio recebido e sua frequência), (Anexo 1).

5.2.2. Escala de Clima de Sala de Aula (Classroom Environment Scale - CES)

A avaliação da percepção do clima de sala de aula foi medida através da Escala de Clima de Sala de Aula, de nome original “Classroom Environment Scale” (CES). Esta escala foi desenvolvida por Rudolf Moss na Universidade de Stanford e posteriormente “cresceu” num conjunto de investigações que envolviam medidas perceptuais numa variedade de ambientes humanos, tais como, hospitais psiquiátricos, prisões, residências universitárias e ambientes de trabalho (Fisher & Fraser, 1983).

A versão original é constituída por 9 sub-escalas: *Envolvimento, Filiação, Apoio dos professores, Orientação para as tarefas, Competição, Ordem e Organização, Clareza de Regras, Controlo dos Professores e Inovação*. Cada sub-escala é constituída por 10 itens com formato de resposta dicotómica (verdadeiro/falso), num total de 90 itens (Fraser, 1998) distribuídas por dois modelos referentes ao ambiente “real” e o ambiente “preferido” (Bastos, Paúl & Sousa, 1999). Recentemente é utilizada no estudo dos ambientes escolares, ou de aprendizagem, como as salas de aula, tendo em conta as variáveis psicológicas e sociais que são percebidas pelos alunos (Gump, 1987).

A CES permite não só avaliar a percepção “real” ou experienciada dos alunos sobre o ambiente de sala de aula, mas também permite medir a percepção “preferido” ou ideal no ambiente de sala de aula (Fraser, 1998). A versão “preferida” tem como objectivo conhecer as metas (*goals*) e orientações de valores dos alunos e embora a versão “real” e “preferida” tenham expressões similares existem ligeiras diferenças nas instruções (Fraser, 1998). Assim, um item da versão “real” como “Os alunos empenham-se muito no que fazem nas aulas”, na versão “preferido” será mudado para “Que os alunos se empenhassem muito no que fazem nas aulas”. O uso de ambas as versões também permite explorar se o desempenho dos alunos é tanto maior quanto mais próximo ou similar for os índices entre o ambiente da sala de aula “real” e “preferido” (Fraser & Fisher, 1983a, 1983b, cit. por Fraser, 1998). A implicação prática dos resultados da avaliação do ambiente de sala de aula, através da CES, possibilita assim a mudança do ambiente “real” tornando-o mais congruente com o ambiente que os alunos determinam ser o “preferido”.

Porém foi utilizado neste estudo, a Escala Abreviada da CES, desenvolvidas por Fraser e Fisher (1983) no sentido de economizar o tempo na aplicação e cotação, bem

como haver uma fidelidade adequada em utilização que envolvam a avaliação da média das percepções dos alunos das turmas (Fraser & Walberg, 1991, cit. por Bernardes & Melo, 2005).

Esta escala define o ambiente de sala de aula num conjunto de seis subescalas das nove existentes na versão original, que determinam três dimensões principais, constituídas por quatro itens cada, num total de vinte e quatro itens: *Dimensão de Relacionamento* (DR), *Dimensão de Desenvolvimento Pessoal* (DDP) e *Dimensão de Manutenção e Mudança do Sistema* (DMMS). A Dimensão de Relacionamento inclui as subescalas de *Envolvimento*, *Afiliação* e *Professor-suporte*, que identifica a natureza e intensidade das relações pessoais num ambiente. É capaz de avaliar/determinar até que ponto os alunos estão envolvidos neste ambiente através do apoio e ajuda que são dados uns aos outros (Fisher & Fraser, 1983); a Dimensão de Desenvolvimento Pessoal integra as subescalas de *Orientação para a tarefa* e determina as direcções básicas ao longo das quais ocorrem o crescimento e desenvolvimento pessoal (Fisher & Fraser, 1983); e a Dimensão de Manutenção e Mudança do Sistema envolve as subescalas de *Ordem e organização* e *Clareza de regras* e avalia a forma como os alunos percebem que o ambiente é ordenado, claro, mantém o controlo e é sensível a alterações (Fisher & Fraser, 1983).

Descreve-se seguidamente as escalas que integram a CES assim como itens de exemplo, segundo Santos (1991).

- *Envolvimento* – “integra os itens que avaliam a atenção e interesse dos alunos nas actividades das aulas, assim como a sua participação nas discussões, na execução de trabalhos e o seu gosto pelas aulas”. Esta sub-escala é constituída por itens como, “*Nas aulas os alunos estão sempre a olhar para o relógio*”, ou “*A maioria dos alunos dá atenção ao que os professores dizem nas aulas*”.

- *Afiliação* – “avalia em que medida os alunos se ajudam uns aos outros, se conhecem com facilidade e gostam de trabalhar juntos”. São constituídos por itens como, “*Nas aulas os alunos conseguem conhecer-se muito bem uns aos outros*”.

- *Professor-suporte* (apoio dos professores) – “avalia em que medida o professor, apoia, confia, se importa com os alunos e se interessa por eles” e contempla itens como: “*Os professores mostram-se interessados pelos alunos*”.

- *Orientação para a Tarefa* – “avalia em que medida é considerado importante completar as actividades planeadas e circunscrever-se à matéria do programa”. É constituída por itens como, “*É importante trabalhar bastante nas aulas*”.

- *Ordem e Organização* – “avalia em que medida se enfatiza o comportamento ordenado dos alunos, o sossego e as boas maneiras, bem como a organização global das actividades das aulas. Possuem itens como: “*Os alunos estão quase sempre sossegados nas aulas*”. Segundo a investigação de Fisher & Fraser (1983) níveis elevados na sub-escala mencionada, indicam melhores índices de sucesso ao nível de resultados individuais de ordem cognitiva e afectiva.

- *Clareza de Regras* – “avalia em que medida se enfatiza a clareza de regras, o conhecimento, por parte dos alunos, das consequências de quebrar as regras, e a firmeza do professor relativamente aos alunos que desobedecem a regras”. É constituída por itens como: “*Há um conjunto de regras muito claras para os alunos seguirem*”.

No que respeita à análise factorial da CES não se justificar ser feita, visto ser uma escala amplamente utilizada e deste modo respeitaram-se as estruturas dos factores. Na versão americana original as diversas subescalas apresentam índices de consistência interna bastante aceitáveis, oscilando entre 0,67 e 0,86 (Bastos, 1998). Os dados psicométricos da adaptação portuguesa para o formato original, no que se refere à consistência interna apresentam valores de Alfa de Cronbach aceitáveis, que variam entre 0,32 e 0,73 com excepção da subescala Orientação para a tarefa, cuja consistência interna é significativamente mais baixa.

5.2.3. Escala de Sentimentos face à Escola (ESFE)

Esta escala foi originalmente constituída por Duarte & Melo (2003) e denominada de Escala de Auto-avaliação, pois pretendia ser uma forma dos alunos se auto-caracterizarem em relação a vários domínios avaliados, transmitindo assim o seu carácter individual e pessoal da escala. Na sua construção inicial começou por possuir 46 itens distribuídos por três domínios: social, escolar e familiar. Após a análise factorial a escala ficou agrupada em seis domínios (seis itens cada), entre estes: Valorização do apoio; Sentimento de valorização pela escola; Percepção da atenção/valorização dos pais; Família e individualidade; Percepção das relações sociais; e Importância do apoio nas relações sociais

Para efeitos deste estudo, apenas foram utilizados dois domínios, o *Sentimento de valorização pela escola* e a *Percepção das relações sociais* (Anexo 1), no sentido de explorar a dimensão escolar e social dos alunos. Seguidamente, é feita uma breve descrição do conteúdo de cada uma dos domínios (Duarte & Melo, 2003):

1. O *Sentimento de Valorização pela Escola* pretende analisar se a criança ou jovem se sente bem na sala de aula, se sente que os professores se preocupam com ela/ele, compreendem os seus problemas e a/o ajudam e se percebe a escola como importante para si. Este domínio é constituído por 6 itens (1, 3, 5, 7, 9 e 11).
2. A *Percepção das Relações Sociais* tem como objectivo explorar a relação da criança ou jovem com os outros, sobretudo com os pares/amigos; pretende perceber até que ponto as crianças e jovens acham que as outras crianças e jovens a integram nas suas actividades, gostam de si e a apoiam e servem como companheiras. Fazem parte desta domínio 6 itens (2, 4, 6, 8, 10 e 12).

A cotação da Escala de Sentimentos face à Escola é feita de 1 a 4, sendo que o 1 corresponde a uma avaliação qualitativa negativa do item e o 4 corresponde a uma avaliação qualitativa positiva do item.

Apresenta-se em anexo a *Ficha de caracterização pessoal e escolar*, a *Escala de Clima de Sala de Aula* (Classroom Environment Scale – CES) e a *Escala de Sentimentos Face à Escola* (ESFE).

5.3. Procedimentos

5.3.1. Procedimentos para a Recolha de Dados

A recolha de dados começou por se estabelecer através do primeiro contacto com o conselho executivo da Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância da Malagueira, com o objectivo de obter a autorização para a participação dos alunos na presente investigação. Posteriormente, no Conselho Pedagógico foi explicado aos directores de turma do 2º e 3º ciclo, o objectivo da realização deste estudo, solicitando a colaboração das respectivas direcções de turma. Com o objectivo de se obter o consentimento para a participação dos educandos no estudo, foram entregues fichas com pedido de autorização a todos os encarregados de educação dos alunos envolvidos na investigação, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos.

A recolha de dados foi realizada no final do 2.^o período e no início do 3.^o período. A escolha destes momentos permitiu a avaliação da percepção dos alunos mais consistente na medida que se estes se conheciam melhor entre si e da turma em geral. Após a autorização prévia do director de turma de cada ano, a aplicação dos questionários foi administrada às turmas do 2.^o e 3.^o ciclo da escola preferencialmente nos horários da aula de Formação Cívica, de forma a perturbar o mínimo possível os conteúdos programáticos.

A cada turma foi explicado o objectivo do preenchimento das escalas, enfatizando a importância de responderem o mais sinceramente possível, o facto de não existirem respostas certas ou erradas, bem como a confidencialidade destas. Relativamente à escala CES foi realçado a diferença entre aquilo que os alunos percebem que acontece na turma e aquilo que desejariam que acontecesse e em relação a escala ESFE foi alertado para as diferentes formas de resposta. Aos alunos que apresentavam alguma dificuldades assim como necessitassem de algum esclarecimento sobre o significado de alguma(s) palavra(s) foi-lhes dado apoio de forma a facilitar a compreensão do(s) item(s).

Por fim, após a aplicação das escalas procedeu-se à introdução das respostas dos alunos e as respectivas análises estatísticas dos resultados utilizando o programa SPSS (versão 18.0).

5.3.2. Procedimentos de Tratamentos de Dados

Respeitando a natureza *quantitativo-correlacional* do presente estudo, caracterizada pela compreensão e predição dos fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre variáveis (Almeida & Freire, 2008), foi utilizado o Conjunto de Programas Estatísticos para as Ciências Sociais – SPSS (*Statistical Package for Social Science – Versão 18.0*), para as análises estatísticas dos dados.

Neste estudo, o tratamento de dados foi realizado em quatro momentos. Em primeiro lugar foi verificada a fidelidade que nos informa sobre o grau de confiança ou de exactidão com que os itens que compõem o teste apresentam-se como um todo homogéneo, através do método de consistência interna ou homogeneidade dos itens (Almeida & Freire, 2008). A consistência interna determina o grau de uniformidade ou de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem as provas ou a consistência inter-itens ou equivalência racional (Garrett, 1962, p. 184, cit. por Almeida & Freire, 2008). Os coeficientes disponíveis para o

cálculo da consistência interna procura avaliar em que grau a variância geral dos resultados na prova se associam ao somatório da variância item a item e porque se trata de respostas aos itens em função de distribuições por escalas ordinais, usou-se o coeficiente *alpha de Cronbach*, podendo variar entre 0 e 1. Uma prova estatística que permite medir uma entidade comum, assim como, as correlações entre si (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Num segundo momento foi efectuada uma análise factorial, um procedimento para avaliar a dimensionalidade dos instrumentos utilizados, com o objectivo de agrupar os itens tendo alguma dimensão subjacente (Almeida & Freire, 2008). A análise factorial fornece as ferramentas para analisar a estrutura inter-relações num grande número de variáveis definindo conjuntos de variáveis que são fortemente inter-relacionadas, conhecidas como factores. A carga factorial ou saturação indica a covariância existente entre o factor/dimensão e o item, podendo os valores variar entre -1.00 e +1.00, onde um valor .00 significa a ausência de relação e o valor próximo da unidade, identifica a relação quase perfeita entre o item e o factor. Deste modo, a carga factorial determina a qualidade dos vários itens numa prova, assim como o seu conjunto, ou seja, em que medida os instrumentos em causa se assumem como adequado para a avaliação das dimensões em estudo (Almeida & Freire, 2008). As análises factoriais utilizadas foram análises de componentes principais, um procedimento que tem como objectivo maximizar as saturações dos itens nos respectivos factores (Bryman & Cramer, 1993, p.317). A adequabilidade da aplicação da técnica de análise factorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando o teste de esfericidade de Bartlett (Bartlett's test of sphericity) e pelas correlações através do KMO (Kaiser-Meyer-Olkin).

Num terceiro momento foram analisadas as diferenças de médias entre grupos, para amostras independentes e amostras emparelhadas. Para as análises realizadas entre dois grupos como é o exemplo das *DA, ciclo, género, retenções*, recorreu-se ao teste t de Student para amostras independentes. O teste t permite avaliar a significância estatística de diferenças entre duas médias amostrais para uma única variável dependente (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009). Este teste permite determinar se as diferenças de médias entre os grupos são ou não significativas. O nível de significância refere-se ao nível de probabilidade convencionada para se rejeitar a hipótese nula – 0,05 – dado por um valor p, que se refere à probabilidade de obter os

dados observados se a hipótese nula for verdadeira); caso não o sejam, poder-se-á aceitar a hipótese nula, de que não existem diferenças entre os dois grupos, mas se as diferenças forem significativas então a hipótese nula poderá ser rejeitada, assumindo que as diferenças são sistemáticas e resultam da influência da variável independente (Melo, 2000). Considerando a existência das duas versões que constituem a CES, foram realizadas análises de comparação entre dois grupos de resultados (Versão Real e Versão Preferido) reportados aos mesmo sujeitos. Deste modo, recorreu-se ao teste t para amostras emparelhadas que determina a comparação entre os efeitos de uma intervenção num determinado grupo de sujeitos em dois momentos distintos (Almeida & Freire, 2008).

A análise de experiências com dois ou mais grupos de observações através de um só factor foi procedido através da análise de variância (One-way ANOVA), com o objectivo de comparar as variâncias dentro de cada grupo com a variável inter-grupos, utilizando a distribuição F. O efeito da variável em causa é considerado maior que o efeito da variável de erro, se a variância entre os grupos for maior que a variância dentro de cada grupo (Melo, 2000; Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009). A análise da estatística F analisa o nível de significância (valor p) que pode determinar a aceitação da hipótese nula ($p > 0,05$) e desta forma, não existem diferenças significativas entre os grupos, ou a rejeição ($p < 0,05$) que significa a existência de diferenças entre os grupos (Hair, Black, Babis, Anderson & Tathan, 2009).

Foi utilizado para analisar a influência da variável *Percepção como aluno* (do qual dividiu-se em três grupos) na percepção do clima de sala de aula e nos sentimentos atribuídos à escola, o teste H.S.D. de Tukey (Tukey's Honestly Significant Difference Test) que possibilita todas as comparações possíveis (comparações múltiplas) para detectar diferenças entre grupos.

Por fim, para analisar a relação entre as dimensões da CES e os domínios da ESFE e por sua vez destas com a presença das DA, foram utilizadas correlações de Pearson. A correlação de Pearson mede a intensidade e a direcção da associação de tipo linear entre duas variáveis contínuas com distribuição normal bivariada. Este coeficiente é representado por r e varia entre os valores -1 (correlação perfeita negativa) e 1 (correlação perfeita positiva). Se o valor se aproximar de 0 as duas variáveis em estudo não dependem linearmente uma da outra, no entanto pode existir uma dependência não linear.

CAPÍTULO 6: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1. Caracterização da Amostra

O estudo incidiu sobre as turmas do 2.º e 3.º ciclo, da Escola Básica Integrada com Jardim de Infância da Malagueira, em Évora. A participação da população-alvo foi sujeita a procedimentos éticos e desta forma, os alunos que não obtiveram autorização, não participaram no estudo. Duas turmas não participaram no estudo por incompatibilidade de horários.

Desta forma, a amostra deste estudo ficou constituída por 245 alunos (60,64% da população total). Relativamente à distribuição dos alunos por *Ciclo*, 166 (67,8%) alunos pertenciam o 2.º ciclo e 79 (32,2%) pertenciam ao 3.º ciclo. No que respeita à distribuição dos alunos, por *Ano de Escolaridade*, dos 245 alunos, 80 frequentaram o 5.º ano de escolaridade (32,7%), 86 frequentaram o 6.º ano de escolaridade (35,1%), 34 frequentaram o 7.º ano de escolaridade (13,9%), 17 frequentaram o 8.º ano de escolaridade (6,9%) e 28 frequentaram o 9.º ano de escolaridade (11,4%). Por fim, relativamente à distribuição da amostra por *Género*, 128 (52,2%) dos alunos eram do sexo feminino e 117 (47,8%) eram do sexo masculino, como se pode ver na Tabela 2 (Distribuição da amostra por Ciclo, Anos de escolaridade e Género).

Tabela 2 - Distribuição da amostra por Ciclo, Anos de escolaridade e Género

Ciclos e Ano de Escolaridade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
2.º Ciclo	84	82	166
	57,5%	42,5%	(67,8%)
5.º Ano	38	42	80 (32,7%)
6.º Ano	46	40	86 (35,1%)
3.º Ciclo	33	46	79
	41,8%	58,2%	(32,2%)
7.º Ano	13	21	34 (13,9%)
8.º Ano	8	9	17 (6,9%)
9.º Ano	12	16	28 (11,4%)
Total	117	128	245
	47,8%	52,2%	(100,0%)

No que respeita à distribuição da amostra por *Idades*, 28 alunos tinham 10 anos (11,4%), 75 alunos tinham 11 anos (30,6%), 64 alunos tinham 12 anos (26,1%), 26 dos alunos tinham 13 anos (10,6%), 31 alunos tinham 14 anos (12,7%), 14 alunos tinham 15 anos (5,7%), 4 alunos tinham 16 anos (1,6%), 2 alunos tinham 17 anos (0,8%) e 1 dos alunos tinham 18 anos (0,4%). Relativamente ao número de retenções, dos 245 alunos, 183 nunca ficaram retidos (74,7%), 35 ficaram retidos uma vez (14,3%), 25 ficaram retidos duas vezes (10,2%) e 2 ficaram retidos três vezes (0,8%).

A **Tabela 3** representa o número níveis inferiores a 3(três) no 2.º Período escolar dos alunos. Segundo os dados da tabela, mais de metade da população, 147 (60%) não tiveram nenhuma negativa, 43 (17,6%) tiveram uma negativa, 17 (6,9%) tiveram duas negativas, 16 (6,5%) tiveram três negativas e 22 (9%) tiveram 4 ou mais negativas.

Tabela 3 – Distribuição do níveis inferiores a 3 no 2.º Período

N.º de níveis inferiores a 3	
0	147 (60%)
1	43 (17,6%)
2	17 (6,9%)
3	16 (6,5%)
≥4	22 (9%)

A **Tabela 4** apresenta o resultado avaliação da auto-percepção como alunos, com o objectivo de explorar a influência desta variável com a percepção do clima de sala de aula e os sentimentos atribuídos à escola. Deste modo, verificou-se que um dos 245 alunos considera-se “*Muito fraco*” (0,4%), 10 considera-se “*Fraco*” (4,1%), 78 percebe-se como “*Suficiente*” (31,8%), 135 dos alunos consideram-se “*Bom*” (55,1%) e 21 dos alunos consideram-se “*Muito bom*” (8,6%).

Tabela 4 – Distribuição da Auto-percepção como aluno

Auto-percepção como aluno	
Muito fraco	1 (0,4%)
Fraco	10 (4,1%)
Suficiente	18 (31,8)
Bom	135 (55,1%)
Muito bom	21 (8,6%)

6.2. Análise descritiva dos itens da CES (Versão Real e Preferido) e da ESFE

6.2.1. Análise descritiva dos itens da CES – Versão Real e Versão Preferido

Procedeu-se a análise descritiva com o objectivo de conhecer os índices de percepção dos alunos sobre o ambiente real e o ambiente preferido no contexto da sala de aula. Esta escala caracteriza o contexto de sala de aula em três conjunto de dimensões: dimensões de relacionamento (DR), constituído por três subescalas: *envolvimento (E)*, *afiliação (A)*, *professor-suporte (PS)*; dimensões de desenvolvimento pessoal (DDP), constituída pela subescala, *orientação para a tarefa (OT)* e dimensões de manutenção e de mudança do sistema (DMMS) organizada por duas subescalas: *ordem e organização (OO)* e *clareza de regras (CR)*, (Santos, 1991).

Por fim, também pretendeu-se conhecer os sentimentos que os alunos atribuem à escola, avaliados através dos domínios, *Sentimentos de valorização pela escola (SVE)* e *Percepções da relações sociais (PRS)*.

No que respeita à análise dos itens da CES, de uma forma geral, verificou-se que a média dos itens na VR possuem índices inferiores em relação à média na VP. Estes resultados sugerem que as percepções do ambiente psicossocial real na sala de

aula segundo as dimensões avaliadas distanciam-se um pouco da percepção de ambiente psicossocial preferido dos alunos. Os itens que constituem a exceção são: “p.10. *É importante trabalhar bastante nas aulas*” com a média na versão real de 0,95 e 0,84 para a versão preferido; “p.14. *Uma boa parte das amizades foram feitas nas aulas*” com a média na versão real de 0,71 e 0,66 na versão preferido e todos os itens da subescala *Clareza de Regras*, nomeadamente “p.6. *Há um conjunto de regras muito claras para os alunos seguirem*” com a média na versão real de 0,88 e 0,82 na versão preferido; “p.12. *As regras de funcionamento das aulas parecem estar sempre a mudar*” com os valores 0,71 e 0,48 para a versão real e preferida, respectivamente; “p.18. *Os professores costumam explicar o que acontecerá se os alunos desobedecerem às regras de funcionamento das aulas*” com os valores 0,91 e 0,78 para a versão real e preferida, respectivamente e “p.24. *Os professores explicam as regras de funcionamento das aulas*” com a média 0,87 para a versão real e 0,81 para a versão preferido. Ainda assim as diferenças mais relevantes entre as médias na versão real e ideal pertencem aos itens 12 (0,23) e 18 (0,13). O valor da média que corresponde ao item 18 para a versão real ($x = 0,91$) é de realçar, o que significa que no conjunto da amostra inquirida ($n=245$), a grande maioria dos alunos possui uma ideia clara sobre o que acontece se desobedecerem às regras de funcionamento das aulas.

Tabela 5 – Análise descritiva dos itens da CES (Versão Real e Preferido)

	Versão Real		Versão Preferido	
	Média	Desvio P.	Média	Desvio P.
Envolvimento				
1. Alunos empenham-se aulas	0,38	0,49	0,87	0,33
7. Alunos “sonhar” aulas	0,39	0,49	0,76	0,43
13. Alunos olhar relógio	0,37	0,48	0,82	0,39
19. Alunos atenção professores	0,59	0,49	0,89	0,31
Afiliação				
2. Alunos conhecem-se aulas	0,82	0,39	0,86	0,35
8. Alunos interesse conhecer-se aulas	0,72	0,45	0,78	0,42
14. Alunos amizade aulas	0,71	0,45	0,66	0,48
20. Formar grupos para realizar trabalhos grupo	0,51	0,50	0,94	0,23
Professor-Suporte				
3. Professores conversam alunos aulas	0,64	0,48	0,71	0,46
9. Professores interesse alunos	0,87	0,34	0,90	0,30
15. Professores mais amigos/autoridades	0,68	0,47	0,85	0,36
21. Professores ajudam alunos	0,89	0,31	0,94	0,24
Orientação para a Tarefa				
4. Alunos discutem assuntos n relacionados matéria	0,58	0,49	0,70	0,46
10. Importante alunos trabalhar bastante aulas	0,95	0,22	0,84	0,36
16. Alunos esforçam-se pouco aulas	0,44	0,50	0,81	0,39
22. Aulas são mais momento de convívio/aprender	0,53	0,50	0,58	0,49
Ordem e Organização				
5. Aulas organizadas	0,85	0,36	0,92	0,27
11. Alunos sossegados aulas	0,16	0,37	0,83	0,38
17. Alunos fazem disparates aulas	0,34	0,47	0,84	0,37
23. Aulas barulhentas	0,20	0,40	0,85	0,36
Clareza de Regras				
6. Alunos conhecer clareza de regras	0,88	0,32	0,82	0,39
12. Regras parecem mudar sempre	0,71	0,46	0,48	0,50
18. Professores explicar regras desobediência	0,91	0,29	0,78	0,42
24. Professores explicar regras aulas	0,87	0,33	0,81	0,39

Por outro lado, as médias mais elevados na versão Preferido também merecem destaque e estes pertencem aos itens: “p.5. *Que as aulas fossem bem organizadas*” com uma média de 0,92; “p.20. *Que fosse fácil formar grupos para realizar trabalhos*”

de grupo”, com a média de 0,94 e o item da pergunta “p.21. Que os professores fossem ao encontro dos alunos que precisasse de ajuda” com uma média também de 0,94. Estes valores sugerem que os alunos valorizam em parte a ordem e a organização na sala de aula, bem como o suporte dos professores.

6.2.2. Análise Descritiva dos itens da ESFE

No que respeita à análise descritiva dos itens da ESFE verificou-se a distribuição das médias e do desvio-padrão para cada uma das respostas aos 12 itens que constituem a escala.

Tabela 6 – Análise descritiva dos itens da ESFE

ESFE	Mín.	Máx.	Média	Desvio Padrão
1. Gosto que os professores me façam perguntas nas aulas	1	4	2,93	0,70
2. Gosto da maneira como os meus colegas me tratam	1	4	3,14	0,85
3. Os professores, nas aulas, preocupam-se comigo	1	4	3,14	0,82
4. As outras pessoas acham que sou simpático(a)	1	4	3,27	0,67
5. As aulas fazem-me sentir inteligente	1	4	2,90	0,76
6. Os outros miúdos gostam de brincar comigo	1	4	3,30	0,77
7. Os professores, nas aulas, gostam de me ajudar	1	4	3,23	0,78
8. Os meus amigos acham que sou esperto	1	4	2,83	0,75
9. Os professores das aulas compreendem os meus problemas	1	4	3,07	0,85
10. Passo a maior parte do meu tempo sozinho(a)*	1	4	3,32	0,91
11. A escola interessa-me muito	1	4	2,93	0,83
12. Quando estou triste digo aos meus colegas.	1	4	2,82	0,96

Segundo a **Tabela 6**, verificou-se que a frequência das respostas orbita entre índices que constituem uma avaliação qualitativa positiva. No entanto, destaca-se, respectivamente, os valores com um índice mais elevado para o mais baixo, entre

estes, “p.1. gosto que os professores me façam perguntas nas aulas” (62,0%, *às vezes verdade*), “p.8. os meus amigos acham que sou esperto” (58,8%, *às vezes verdade*), “p.10. passo o maior parte do meu tempo sozinho(a)” (58,0%, *sempre falso*), “p.5. as aulas fazem-me sentir inteligente” (55,9%, *às vezes verdade*), “p.4. as outras pessoas acham que sou simpático” (54,3%, *às vezes verdade*), “p.7. os professores, nas aulas, gostam de me ajudar” (45,7%, *às vezes verdade*), “p.6. os outros miúdos gostam de brincar comigo” (46,1%, *sempre verdade*), “p.11. a escola interessa-me muito” (46,1%, *às vezes verdade*), “p.3. os professores, nas aulas, preocupam-se comigo” (43,7%, *às vezes verdade*), “p.9. os professores das aulas compreendem os meus problemas” (41,6% *às vezes verdade*), “p.12. quando estou triste digo aos meus amigos” (40,8%, *às vezes verdade*) e “p.2. gosto da maneira como os meus colegas me tratam” (40,4%, *às vezes verdade*).

6.3. Análise Descritiva das dimensões da CES (Versão Real e Preferido) e dos domínios da ESFE

6.3.1. Análise Descritiva das subescalas e das dimensões da CES - Versão Real

Procedeu-se em seguida, à análise descritiva simples através dos resultados da média e desvio-padrão nas subescalas e dimensões da CES. O objectivo desta análise prende-se com o facto de identificar e caracterizar o clima no contexto de sala de aula real pelas respostas dadas pelos alunos. Os resultados seguem-se na **Tabela 7**. No que respeita aos resultados os índices das subescalas na versão Real da CES, verificaram-se pela seguinte distribuição, segundo o valor mais elevado para o mais baixo: Clareza de regras ($x=3,38$), Professor-suporte ($x=3,09$), Afiliação ($x=2,76$), Orientação para a tarefa ($x=2,51$), Envolvimento ($x=1,73$) e Ordem e Organização ($x=1,55$).

Tabela 7 – Médias dos itens nas subescalas e dimensões da Versão Real da CES

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<i>Dimensão Relacionamento:</i>	1	4	2,52	0,73
Envolvimento	0	4	1,73	1,30
Afiliação	0	4	2,76	0,99
Professor-suporte	0	4	3,09	0,97
<i>Dim. Desenvolvimento Pessoal</i>	0	4	2,51	1,07
Orientação para a tarefa	-	-	-	-
<i>Dim. Manut.e Mud. do Sistema</i>	1	4	2,46	0,68
Ordem e organização	0	4	1,55	1,06
Clareza de regras	0	4	3,38	0,78
Total	6	24	15,00	3,79

Deste modo, as médias mais elevadas das duas subescalas referidas revelam que os alunos percebem o seu clima de sala de aula com elevados níveis de *clareza de regras* e de *suporte dos professores*. Assim, é claro para os alunos o conjunto de regras estabelecidas, a maneira como devem ser cumpridas, as consequências do seu não cumprimento, bem como a ajuda, interesse, confiança e amizade que os professores demonstram pelos alunos.

Por outro lado, as subescalas Ordem e organização ($x=1,55$) e Envolvimento ($x=1,73$) reuniram as médias mais baixas, o que significa que os alunos percebem o clima da sua sala de aula com baixos índices de ordem/organização e de envolvimento. Estes resultados indicaram baixos índices a nível de comportamento adequado, organização e participação nas actividades escolares, assim como a atenção e interesse empregues nestas.

Relativamente aos resultados das dimensões verificou-se a seguinte disposição do valor mais elevado para o mais baixo: D.R ($x=2,52$), D.DP ($x=2,51$) e D.MMS ($x=2,46$). Deste modo, os alunos no contexto real perceberam níveis moderados de envolvimento, que se expressa na forma como se apoiam e se ajudam e mutuamente como se expressam de forma livre e aberta. Verificaram-se níveis moderados na D.DP e que deste modo os alunos consideraram a avaliação do ambiente real com capacidades moderadas de independência, competição e

autonomia que se define no crescimento e desenvolvimento pessoal. Pelo contrário, o mesmo ambiente a nível da dimensão DP, foi percebido pelos alunos com níveis um pouco abaixo do intermédio de organização, clareza nas expectativas, mantendo o controlo a níveis suficientes relativamente à mudança.

6.3.2. Análise Descritiva das subescalas e dimensões da CES – Versão Preferido

Pretendeu-se conhecer a percepção dos alunos sobre o contexto da sala de aula, tida como ideal, através da análise descritiva simples mediante os resultados das médias e desvio-padrão nas subescalas e dimensões da CES. Os resultados seguem-se na **Tabela 8** – Médias dos itens nas subescalas e dimensões da Versão Preferido da CES. Relativamente aos índices apresentados nas subescalas da CES, verificou-se a seguinte distribuição, do valor que revela mais preferência para o mais baixo: Ordem e organização ($x=3,44$), Professor-suporte ($x=3,40$), Envolvimento ($x=3,35$), Afiliação ($x=3,24$), Orientação para a tarefa ($x=2,94$) e Clareza de regras ($x=2,89$).

Tabela 8 – Médias dos itens nas subescalas e dimensões da Versão Preferido da CES

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Relacionamento:	0	4	3,33	0,62
<i>Envolvimento</i>	0	4	3,35	0,99
<i>Afiliação</i>	0	4	3,24	0,88
<i>Professor-suporte</i>	1	4	3,40	0,74
Dim. Desenvolvimento Pessoal	0	4	2,94	1,09
<i>(Orientação para a tarefa)</i>	-	-	-	-
Dim. Manut.e Mud. do Sistema	0	4	3,16	0,85
<i>Ordem e organização</i>	0	4	3,44	0,94
<i>Clareza de regras</i>	0	4	2,89	1,06
Total	2	24	19,25	3,86

Os resultados revelaram a preferência dos alunos por um ambiente em contexto de sala de aula com elevados índices de organização global das actividades das

aulas, bem como um comportamento geral ordenado. No mesmo sentido, os alunos também manifestaram a importância por ambientes onde o professor manifesta um papel de apoio, confiança, interesse e ajuda. Porém, verificou-se na subescala Clareza de regras uma média substancialmente mais baixa na versão preferido ($x=3,44$) em relação à versão real ($x=3,38$). Este dado, pode significar a preferência dos alunos por um ambiente em contexto de sala de aula com menos índices de clareza, conhecimento e firmeza associado às regras.

No que se refere à distribuição das dimensões verificou-se a seguinte distribuição do valor mais elevado para o mais baixo: DR ($x=3,33$), DMMS ($x=3,16$) e DDP ($x=2,94$). Deste modo, os dados parecem sugerir que os alunos valorizam ambientes com elevado grau na intensidade das relações sociais, bem como também demonstraram atribuir valor a um ambiente no seu geral ordenado e controlado. A dimensão à qual foi atribuída menos importância apesar do valor ser relativamente elevado, depende da capacidade de independência, competição e autonomia, ou seja, o crescimento e desenvolvimento pessoal.

A comparação entre as distribuições de cada versão permitiu verificar que a dimensão de relacionamento mantém o seu destaque, mas salienta-se a troca entre as dimensões DDP e DMMS. Deste modo na versão preferido, os alunos atribuem um valor intermédio à DMMS, ou seja, às capacidades de ordem e organização geral dos alunos e por fim atribuem menos importância à DDP, ou seja, as directrizes básicas que determinam o crescimento e desenvolvimento pessoal.

6.3.3. Análise descritiva dos domínios da ESFE

Em seguida procedeu-se a uma análise descritiva com o objectivo de verificar os índices de cada domínio, no sentido de conhecer a avaliação dos alunos para as duas domínios que constituem a ESFE. Perante os resultados demonstrou-se que a maioria dos alunos avalia positivamente o seu índice de percepção das relações sociais ($x=3,17$), assim como os sentimentos de valorização pela escola ($x=3,00$). Grosso modo, os alunos percebem positivamente as suas relações sociais e atribuem valor à escola.

Tabela 9 – Análise descritiva das médias dos domínios da ESFE

	Min.	Máx.	Média	Desvio padrão
<i>Sentimento de Valorização pela Escola (SVE)</i>	2	4	3,00	0,52
<i>Percepção das Relações Sociais (PRS)</i>	1	4	3,17	0,51

6.4. Análise da Fidelidade da CES (Versão Real e Preferido) e da ESFE

6.4.1. Análise da Fidelidade da CES - Versão Real e Preferido

Procedeu-se a uma análise da fidelidade da CES, com o objectivo de determinar a sua homogeneidade. A fidelidade da CES foi calculada mediante o coeficiente de *Alfa de Cronbach*, a partir do qual se verifica a consistência interna de um grupo de variáveis, isto é, se os vários itens medem uma entidade comum.

Procedeu-se à análise da consistência interna de cada uma das versões (Real e Preferido) da CES. A versão Real da CES, constituída por 24 itens, obteve um $\alpha=0,710$, o que revela uma boa consistência interna. Por sua vez, as correlações item-total variam entre 0,695 e 0,734. A versão Preferido da CES, constituída também por 24 itens, obteve um $\alpha=0,813$, o que demonstra uma boa consistência interna. As correlações item-total variam entre 0,778 e 0,812.

Em seguida, na **Tabela 10** – Alfa de Cronbach das sub-escalas e dimensões da CES (Versões Real e Preferido), são apresentados os valores da consistência interna de cada subescala e dimensão nas Versões Real e Preferido. Os valores que se verificam na Versão Real variam entre $\alpha=0,687$ e $\alpha=0,706$ o que mostra uma boa consistência interna. O mesmo se verifica na Versão Preferido, onde os valores da consistência interna das subescalas variam entre $\alpha=0,675$ e $\alpha=0,706$.

Tabela 10 – Alfa de Cronbach das subescalas e dimensões da CES (versão Real e Preferido)

	Alfa de Cronbach	
	Versão Real	Versão Preferido
D. Relacionamento	0,650	0,619
Envolvimento	0,706	0,675
Afiliação	0,707	0,702
Professor-suporte	0,700	0,706
D. Desenvolvimento Pessoal	0,637	0,639
Orientação para a Tarefa	-	-
D. Manutenção e Mudança do Sistema	0,621	0,594
Ordem e Organização	0,698	0,677
Clareza de Regras	0,702	0,680
Total	0,710	0,813

Relativamente aos valores nas dimensões verificou-se que a Versão Real possui índices entre 0,621 e 0,650, o que mostra uma boa consistência interna. A Versão Preferido obtêm valores entre 0,594 e 0,639 o que a excepção do valor mais baixo mostra uma boa consistência interna. Porém, podemos verificar que a *Dimensão de Manutenção e Mudança do Sistema* da Versão Preferido, é a menos explicativa, embora tenha um valor considerado aceitável.

6.4.2. Análise da Fidelidade da ESFE

Com o objectivo de analisar a fidelidade da ESFE procedeu-se à análise da consistência interna da escala na sua totalidade através do coeficiente de alfa de cronbach. Obteve-se um resultado que revela uma boa consistência interna ($\alpha = 0,78$).

Procedeu-se à análise da consistência interna para cada um dos domínios, *Sentimento de valorização pela escola* e *Percepções das relações sociais*. O primeiro domínio constituiu-se em 7 itens e obteve um índice de $\alpha=0,79$ revelando uma boa consistência interna. Os valores das correlações item-total variaram entre 0,370 e 0,641. O segundo domínio constituiu-se em 5 itens e obteve um índice de $\alpha=0,68$, sendo os valores das correlações item-total a variar entre 0,202 e 0,511.

Tabela 11 – Alfa de Cronbach dos domínios da ESFE

	Alfa de Cronbach
<i>Sentimentos de Valorização pela Escola</i>	0,79
<i>Percepções das Relações Sociais</i>	0,68
Total	0,78

6.5. Análise Factorial da ESFE

Procedeu-se a análise factorial com o objectivo de verificar se a estrutura da escala se assemelhava à escala original Duarte & Melo (2003), nas suas dimensões, visto ser uma escala ainda pouco utilizada. Para tal foi efectuado uma análise factorial em componentes principais, com rotação Varimax.

Deste modo, foi testada a adequabilidade da aplicação da técnica de análise factorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Os valores (KMO: 0,806; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 689,878$; 66,000 gl; $p < 0,000$) encontrados mostraram que a aplicação da análise factorial foi adequada. Assim, tal como se pode constatar pela tabela, a análise factorial em componentes principais da escala permitiu extrair dois factores, explicativos de 44,03% da variância total; depois da rotação Varimax, os dois factores retidos explicavam respectivamente, 26,10% e 17,93% da variância total. A **Tabela 12** seguinte mostra, os valores próprios e a variância explicada da escala. Optaram-se por se seleccionar para cada factor, os itens com saturações superiores a 0,30 tendo-se obtido a estrutura factorial que se apresenta na **Tabela 12** (Estrutura factorial das subescalas da ESFE).

Tabela 12 – Estrutura das componentes principais da ESFE

Factores	Antes da Rotação		Depois da rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Factor 1	3,730	31,09	2,243	26,10
Factor 2	1,554	12,95	2,099	17,94
	% acumulada	44,032	% acumulada	44,033

Posteriormente, procedeu-se à análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) de cada uma dos factores ou componentes principais e verificou-se uma boa homogeneidade dos itens seleccionados sendo o primeiro factor $\alpha= 0,79$ e o segundo factor $\alpha=0,68$.

Tabela 13 – Estrutura factorial dos domínios da ESFE

	Factor 1	Factor 2
11. A escola interessa-me muito	0,73	
1. Gosto que os professores me façam perguntas nas aulas	0,68	
7. Os professores, nas aulas, gostam de me ajudar	0,66	
5. As aulas fazem-me sentir inteligente	0,65	
3. Os professores, nas aulas, preocupam-se comigo	0,64	
9. Os professores das aulas compreendem os meus problemas	0,59	
8. Os meus amigos acham que sou esperto	0,52	
2. Gosto da maneira como os meus colegas me tratam		0,72
6. Os outros miúdos gostam de brincar comigo		0,69
4. As outras pessoas acham que sou simpático		0,57
10. Passo a maior parte do meu tempo sozinho(a)		0,56
12. Quando estou triste digo aos meus amigos		0,39
Valores Próprios	2,24	2,10
Variância Explicada (%)	26,10	17,94
Alfa de Cronbach	0,79	0,68

Os resultados da análise factorial em componentes principais divide a *Escala de Sentimentos face à Escola* em dois domínios subjacentes. O primeiro factor explicativo de 26,10% da variância agrupa 7 itens (11, 1, 7, 5, 3, 9, 8) relacionados com os sentimentos de valorização pela escola (“A escola interessa-me muito”, “Gosto que os professores me façam perguntas nas aulas”, “Os professores, nas aulas, gostam de me ajudar”, “As aulas fazem-me sentir inteligente”, “Os professores, nas aulas, preocupam-se comigo”, “Os professores das aulas compreendem os meus problemas”, “Os meus amigos acham que sou esperto” e “As outras pessoas acham que sou simpático”, respectivamente.

O segundo factor explicativo de 17,94% da variância agrupa 5 itens (2, 6, 4, 10, 12) relacionados com a percepção das relações sociais (“Gosto da maneira como os meus colegas me tratam”, “Os outros miúdos gostam de brincar comigo”, “As outras

“pessoas acham que sou simpático”, “Passo a maior parte do meu tempo sozinho(a)”, “Quando estou triste digo aos meus amigos”, “Os professores das aulas compreendem os meus problemas” e “Os meus amigos acham que sou esperto”.

6.6. Análise de Comparação entre a Versão Real e a Versão Preferido da CES

Tendo presente que a estrutura da presente escala é constituída por dois formatos, a Versão Real (VR) e a Versão Preferido (VP), pretendeu-se conhecer de que forma o clima de sala de aula real se aproxima, ou distancia do clima de sala de aula preferido pelo alunos. Para tal, Foi realizada a comparações de médias entre duas variáveis do mesmo grupo, através do teste t de Student para amostras emparelhadas no sentido de analisar as médias dos resultados nas subescalas e dimensões respondidas pelos alunos.

Os resultados segundo a **Tabela 14**, mostraram a existência de diferenças estatisticamente significativas em todas as subescalas e dimensões da CES.

Tabela 14 – Comparação de Médias para Amostras Emparelhadas (Versão Real e Preferido)

	Versão Real		Versão Preferido		t	df	Sig
	Média	D.P.	Média	D.P.			
D. Relacionamento:	2,52	0,73	3,33	0,620	14,062	244	,000
Envolvimento	1,73	1,30	3,35	0,99	15,310	244	,000
Afiliação	2,76	0,99	3,24	0,88	6,213	244	,000
Professor-Suporte	3,09	0,97	3,40	0,74	4,264	244	,000
D. Desen. Pessoal:	2,51	1,07	2,94	1,09	4,577	244	,000
(Orientação para a Tarefa)	-	-	-	-	-	-	-
D. Manut. Mudança Sistema:	2,46	0,68	3,16	0,85	10,961	244	,000
Ordem e Organização	1,55	1,06	3,44	0,94	20,360	244	,000
Clareza de Regras	3,38	0,78	2,89	1,06	6,810	244	,000
Total	15,00	3,79	19,25	3,88	13,524	244	,000

A análise relativa aos dados da **Tabela 14**, permitiram verificar que a VP apresentou médias superiores em todas as subescalas e dimensões, excluindo a

subescala *Clareza de regras*, em relação à VR. Deste modo, os alunos manifestaram a preferência por um ambiente de sala de aula com um grau inferior de clareza de regras.

No que se refere a análise mais pormenorizada das subescalas, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na subescala do *Envolvimento* ($t=15,310$; $gl=244$; $p<0,001$), com as médias da VP superiores às médias da VR, respectivamente ($x=3,35$ e $x=1,73$). Estes valores sugerem que a maioria dos alunos no seu ambiente de sala de aula, não se envolvem nas actividades escolares das aulas, nas discussões, execução de trabalhos, apesar de idealizarem, ou valorizarem estas capacidades.

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na subescala *Afiliação* ($t=6,213$; $gl=244$; $p<0,001$), tendo a VP uma média superior ($x=3,24$) em relação à VR ($x=2,76$). Os alunos perceberam o seu ambiente de sala de aula com baixos índices de afiliação, ou seja, os alunos entre si ajudam-se muito pouco uns aos outros, podem não se conhecer com facilidade e também manifestam gostar pouco de trabalhar conjuntamente. Porém os alunos valorizam esta capacidade, pois revelaram uma média elevada num ambiente preferido da sala de aula.

Igualmente verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na subescala *Professor-suporte* ($t=4,264$; $gl=244$; $p<0,001$), com a média da VP superior ($x=3,40$) à média da VR ($x=3,09$). Apesar da média na VR se aproximar de um valor que materializa um bom ambiente na sala de aula em termos do suporte por parte dos professores, na VP a média constitui uma das médias mais elevadas, por assim dizer, mais desejadas pelos alunos.

Na sub-escala *Orientação para a Tarefa*, também verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ($t=4,577$; $gl=244$; $p<0,001$), tendo a VP uma média superior ($x=2,94$) em relação à VR ($x=2,51$). As médias gerais observadas nas duas versões qualificam-se nas mais baixas, podendo sugerir que os alunos percebem como menos relevante completar as actividades planeadas, circunscrevendo-se à matéria do programa para a criação de um ambiente psicossocial ideal.

Relativamente à subescala *Ordem e Organização*, os resultados da análise também mostraram diferenças estatisticamente significativas ($t=20,360$; $gl=244$; $p<0,001$). A média da VP ($x=3,44$) é superior à média do resultado conjunto da VR ($x=1,55$). O baixo índice da média na versão real indica que o ambiente da sala de

aula não é percebido ou percebido pelos alunos em geral, como um ambiente onde o comportamento destes é ordenado e sossegado, bem como na organização global das actividades. Porém os resultados na versão preferido indicam que os alunos idealizam um ambiente de sala de aula com elevados índices de Ordem e organização.

Por fim, verificou-se igualmente diferenças estatisticamente significativas na subescala *Clareza de Regras* ($t=6,855$; $gl=244$; $p<0,001$). A Versão Real apresenta uma média superior ($x=3,38$) em relação à média da Versão Preferido que reúne uma média mais baixa ($x=2,89$). Sendo a média da versão real mais elevada que a média da versão preferido, os resultados sugerem que apesar de os alunos terem conhecimento das regras, das consequências ao quebra-las e da firmeza do professor, não idealizam essa rigidez num ambiente de sala de aula preferido.

Relativamente, às dimensões da CES, verificou-se diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões, nomeadamente: Relacionamento ($t=14,062$; $gl=244$; $p<0,001$), Desenvolvimento Pessoal ($t=4,577$; $gl=244$; $p<0,001$) e Manutenção e Mudança do Sistema ($t=10,961$; $gl=244$; $p<0,001$), sendo as médias da VP superiores às medias da VR. Por fim, verifica-se que o valor total que representa o clima de sala de aula também apresentou diferenças estatisticamente significativa, sendo o clima total na VP, superior ao clima total na VR ($t=13,524$; $gl=244$; $p<0,001$).

6.7. Correlação entre as dimensões da CES (Versão Real e Preferido) e os domínios da ESFE

Procedeu-se a análise das correlações entre as dimensões da Escala de Clima de sala de aula e os domínios da Escala de Sentimentos face à Escola, no sentido de determinar o grau de associação entre variáveis.

Tabela 15 - Análise das correlações entre as dimensões da CES (Versão Real) e os domínios da ESFE

	D. R	D. DP	D. MMS	CES t.	D. SVE	D. PRS	ESFE t.
D. R	1	0,460**	0,513**	0,891**	0,315**	0,316**	0,381**
D. DP		1	0,476**	0,719**	0,139*	0,197**	0,202**
D. MMS			1	0,788**	0,252**	0,205**	0,276**
CES t.				1	0,311**	0,312**	0,376**
D. SVE					1	0,372**	0,832**
D. PRS						1	0,825**
ESFE t.							1

** . A correlação é significativa ao nível 0,01

* . A correlação é significativa ao nível 0,05

A análise da **Tabela 15**, permitiu verificar que existem correlações positivas e estatisticamente significativas entre todas as dimensões da CES (Versão Real) e os domínios da ESFE.

Relativamente ao índice total da CES foram encontradas correlações elevadas e estatisticamente significativas ao nível de $p < 0,01$ nas seguintes dimensões do valor mais elevado para o inferior: DR ($r=0,891$); DMMS ($r=0,788$) e DDP ($r=0,719$). Deste modo, os dados parecem sugerir que a DR é a que mais se relaciona e contribui para índice total de percepção do clima de sala de aula real, ou seja, a natureza e intensidade das relações pessoais. Por outro lado, verificaram-se correlações moderadas e estatisticamente significativas ao nível de $p < 0,01$ entre a DR e a DMMS ($r=0,513$) e com a DPR ($r=0,460$). Por sua vez também se verifica correlações estatisticamente significativas entre DDP e DMMS ($r=0,476$). Estes resultados, na versão real, sugerem que a natureza e intensidade das relações pessoais relaciona-se mais com a capacidade de crescimento e desenvolvimento pessoal do que as capacidades de ordem e organização, clareza, controlo e inovação, apesar de também existir uma correlação estatisticamente significativa.

No que respeita ao índice total da ESFE foram encontradas correlações entre o domínio SVE ($r=0,832$) e o domínio PRS ($r=0,825$). Deste modo, os dados parecem sugerir que a forma como os alunos se sentem na sala de aula e a forma como

sentem que os professores se preocupam e ajudam, se relaciona mais com os Sentimentos atribuídos à Escola. Porém a forma como os alunos se relacionam entre si, sobretudo com os pares/amigos, bem como a integração dos jovens nas actividades, parece ser igualmente importante na atribuição de sentimentos positivos face à escola.

Os resultados também demonstraram correlações estatisticamente significativas, embora reduzidas, ao nível de $p < 0,01$ entre o índice total da ESFE e os domínios da CES, do valor mais elevado para o mais baixo: DR ($r=0,381$), DMMS ($r=0,276$) e DDP ($r=0,202$). Deste modo os resultados parecem sugerir que a Dimensão de Relacionamento, ou seja, o envolvimento dos alunos no contexto de sala de aula através do apoio e ajuda que são dados uns aos outros (Fisher & Fraser, 1983) se relaciona mais com a atribuição de sentimentos positivos face à escola. Neste sentido, a dimensão que mais se relaciona após a mencionada é a DMMS (capacidades de ordem e organização) e por fim a DDP (capacidade de independência, competição e autonomia). Segundo estes resultados, a dimensão de relacionamento parece ser a base de um contínuo, no sentido que proporciona a longo prazo e desenvolvimento pessoal.

A mesma análise das correlações foi efectuada entre as dimensões da Escala de Clima de sala de aula (*Versão Preferido*) e os domínios da ESFE. Relativamente ao índice total da escala CES verificaram-se correlações positivas e elevadas ao nível de $p < 0,01$ entre esta e: DMMS ($r=0,870$); DR ($r=0,856$) e DDP ($r=0,736$). Estes resultados parecem sugerir que os alunos preferem/precisam de ambientes ordenados e organizados, claros, controlados e propensos à inovação. Por sua vez, a dimensão mais relacionada com a DMMS manifesta ser a DR, ou seja, a capacidade de envolvimento, coesão, suporte das relações pessoais. A dimensão menos relacionada, apesar de também demonstrar uma relação positiva e moderada é a DDP que manifesta a capacidade de independência, competição e autonomia. A DR parece funcionar como uma variável moderadora ou a variável base, entre a capacidade de ordem e organização e a capacidade de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Tabela 16 - Análise das correlações entre as dimensões da CES (Versão Preferido) e os domínios da ESFE

	D. R	D. DP	D. MMS	CES t.	D. SVE	D. PRS	ESFE t.
D. R	1	0,440**	0,572**	0,856**	0,104	0,113	0,131*
D. DP		1	0,554**	0,736**	0,227**	0,038	0,161*
D. MMS			1	0,870**	0,199**	0,051	0,152*
CES t.				1	0,202**	0,087	0,175**
D. SVE					1	0,372**	0,832**
D. PRS						1	0,825**
ESFE t.							1

** . A correlação é significativa ao nível 0,01

* . A correlação é significativa ao nível 0,05

Relativamente à influência dos domínios da ESFE no índice total da CES, verificaram-se correlações entre a CES (total) e o DSVE ($r=0,202$), contudo não se verificaram correlações estatisticamente significativa entre o DPRS. Deste modo, o DSVE parecem contribuir para uma percepção ideal do clima de sala de aula, e contrariamente a percepção das relações sociais parece não ter influência no índice total da percepção de clima de sala de aula preferido, dados que se confirmam que a inexistência de relação entre o DSVE e a DR da CES.

Por outro lado, verificou-se correlações estatisticamente significativas, embora baixas, ao nível de $p<0,05$ entre o índice total da ESFE e as dimensões da escala CES, na seguinte distribuição (do valor mais elevado para o valor inferior): DDP ($r=0,161$); DMMS ($r=0,152$) e DR ($r=0,131$). Deste modo os dados parecem sugerir que a preferência dos alunos por uma ambiente com índices significativos de independência, competição e autonomia estejam mais relacionados com os sentimentos atribuídos á escola. Posteriormente pelas capacidades de ordem e organização (DMMS) e por fim, a variável que parece ter tido menos influência terá sido a capacidade de envolvimento, coesão e suporte (DR).

No que respeita aos domínios da ESFE, e em específico a DPRS não se verificaram relações entre este domínio e as dimensões da CES. Deste modo, a percepção dos alunos sobre as relações sociais que estabelecem parece não ter relação com a percepção do clima de sala de aula ideal, mas sim com as capacidade de crescimento e desenvolvimento pessoal ($r=0,227$), bem como com as capacidades de ordem e organização, clareza, controlo e inovação ($r=0,199$).

Estes resultados parecem sugerir um contínuo no processo de aprendizagem, considerado pelos alunos como ideal, onde a base surge da percepção de índices da DR que por sua vez influencia a DMMS e esta por sua vez a DDP. Estes resultados parecem ganhar mais consistência pelas correlações estatisticamente significativas encontradas (embora reduzidas) entre o índice total dos SFE e que admitiram a seguinte distribuição: DDP, DMMS e DR. Deste modo, a dimensão mais relacionada com os SFE, na percepção do clima de sala de aula ideal é a DDP, ou seja, as capacidade de independência, competição e autonomia.

6.8. Estudo da variável Dificuldades de Aprendizagem (DA) na percepção do Clima de Sala de Aula (CES) e nos Sentimentos face à Escola (ESFE)

Posteriormente testou-se a influência da variável *Dificuldades de Aprendizagem (DA)* na avaliação da percepção do clima no contexto de sala de aula na Versão Real e na Versão Preferido, comparando dois grupos de alunos sem e com DA nas subescalas e dimensões da CES. Para ambas as análises foi utilizado o Teste t para Amostras Independentes.

Tendo em consideração os valores da **Tabela 17** na VR os alunos com DA apresentaram a seguinte distribuição das subescalas do valor mais baixo, para o mais elevado: *Ordem e Organização* ($x=1,50$), *Envolvimento* ($x=1,83$), *Afiliação* ($x=2,37$), *Orientação para a tarefa* ($x=2,60$), *Professor-Suporte* ($x=3,07$) e *Clareza de Regras* ($x=3,30$). Por outro lado, os alunos sem DA apresentam a seguinte distribuição das subescalas do valor mais baixo, para o mais elevado: *Ordem e Organização* ($x=1,55$), *Envolvimento* ($x=1,71$), *Orientação para a tarefa* ($x=2,50$), *Afiliação* ($x=2,81$), *Professor-Suporte* ($x=3,09$) e *Clareza de Regras* ($x=3,39$).

No que respeita aos resultados da VR, verificaram-se que no geral os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentaram uma média mais baixa que os alunos sem dificuldades de aprendizagem, com excepção à subescala *Envolvimento e Orientação para a tarefa*.

Tabela 17 - Diferenças de médias nas subescalas e dimensões da CES (Versão Real e Preferido) em função das Dificuldades de Aprendizagem

CES (Versão Real)	Média		Desvio Padrão		t	P
	s/DA	c/DA	s/DA	c/DA		
Dim. Relacionamento:	2,54	2,42	0,73	0,76	0,814	0,417
Envolvimento	1,71	1,83	1,31	1,26	0,478	0,625
Afiliação	2,81	2,37	0,99	0,96	2,321	0,021
Professor-Suporte	3,09	3,07	0,98	0,94	0,114	0,909
Dim. Desen. Pessoal:	2,50	2,60	1,08	1,07	0,488	0,626
(Orientação para a tarefa)						
Dim. Manut. Mudan. Sistema:	2,47	2,40	0,67	0,77	0,528	0,604
Ordem e Organização	1,55	1,50	1,04	1,20	0,259	0,796
Clareza de Regras	3,39	3,30	0,78	0,75	0,567	0,571
Total	15,05	14,67	3,77	3,95	0,520	0,604
CES (Versão Preferido)	Média		Desvio Padrão		t	P
	s/DA	c/DA	s/DA	c/DA		
Dim. Relacionamento:	3,35	3,17	0,61	0,68	1,511	0,132
Envolvimento	3,38	3,13	0,97	1,11	1,27	0,206
Afiliação	3,27	2,97	0,87	0,96	1,80	0,074
Professor-Suporte	3,40	3,40	0,73	0,81	0,032	0,974
Dim. Desen. Pessoal:	2,97	2,73	1,10	0,98	1,126	0,261
(Orientação para a tarefa)						
Dim. Manut. Mudan. Sistema:	3,17	3,15	0,87	0,76	0,091	0,928
Ordem e Organização	3,47	3,27	0,92	1,05	1,087	0,278
Clareza de Regras	2,87	3,03	1,08	0,93	0,816	0,415
Total	19,35	18,53	3,88	3,83	1,080	0,281

Deste modo, os alunos com DA demonstraram uma média inferior ($x=2,37$) em relação aos alunos sem DA ($x=2,81$), na subescala de *Afiliação*. Na subescala *Professor-Suporte* a média foi relativamente mais baixa nos alunos com DA ($x=3,07$) que os alunos sem DA ($x=3,09$). Na subescala *Ordem e organização* os alunos com DA apresentaram uma média inferior ($x=1,50$) em relação à média superior dos alunos sem DA ($x=1,55$). De igual forma, também na subescala *Clareza de Regras* os alunos

com DA apresentaram uma média inferior ($x=3,30$) em relação aos alunos sem DA ($x=3,39$). Contrariamente, a subescala que reuniu uma média mais baixa foi *Ordem e organização*, o que indica que os alunos com DA percebem a sala de aula real, com baixos índices de organização global das actividades das aulas.

No que respeita às dimensões da CES (Versão Real), os alunos com DA apresentam uma média inferior nas dimensões de *Relacionamento* ($x=2,42$) em relação aos alunos sem DA ($x=2,54$) e de *Manutenção e Mudança do Sistema*, em que os alunos com DA apresentam uma média de ($x=2,40$) e os alunos sem DA ($x=2,47$). Estes resultados sugerem que os alunos com dificuldades de aprendizagem percebem menos índices de *Relacionamento* em relação aos alunos sem dificuldades de aprendizagem na sala de aula real, bem como menos índices de um ambiente ordenado e claro nas suas expectativas. Porém, os alunos com DA possuem uma média superior ($x=2,60$) na dimensão *Desenvolvimento Pessoal*, em relação aos alunos sem DA, o que indica que os alunos com DA percebem o seu clima de sala de aula real, com índices mais elevados a nível de crescimento pessoal e auto-valorização, em relação aos alunos sem DA.

O **Teste t para Amostras Independentes** permite verificar que existe diferenças significativas entre a percepção real do clima de sala de aula dos alunos com DA, unicamente na sub-escala *Afiliação* ($t=2,321$; $gl=243$; $p < 0,05$) em relação aos alunos sem DA. Deste modo os alunos com DA avaliam menos as competências de ajuda entre os alunos, a facilidade destes em se conhecer e o seu gosto por trabalhar juntos. Nas restantes escalas, como nas dimensões da CES (Versão Real) não existem diferenças estatisticamente significativas.

No que respeita á análise das médias para a *Versão Preferido* da CES, a **Tabela 17** permite verificar que os alunos com DA apresentam uma média inferior em todas as sub-escalas e dimensões, com excepção da sub-escala *Professor-Suporte* e *Clareza de Regras*, o que pode sugerir que os alunos com DA para além de criar poucas expectativas em relação a um ambiente “ideal”, parecem desvalorizar e desinvestir em todas as dimensões subjacentes na escala CES, em relação aos alunos sem DA. Na sub-escala *Professor-Suporte* os alunos com DA apresentam uma média igual aos alunos sem DA ($x=3,40$) e superior á média da versão real ($x=3,07$), o que indica que os alunos com DA valorizam o suporte dos professores. Porém na sub-escala *Clareza de Regras* a média para os alunos com DA revelasse superior ($x=3,03$) aos alunos sem DA ($x=2,87$), o que indica que os alunos com DA percebem um

clima de sala de aula ideal com elevados índices de conhecimento e clareza de regras, das consequências ao quebrá-las e da firmeza dos professores relativamente aos alunos que desobedecem às regras.

Deste modo, para a *Versão Preferido*, os alunos com DA apresentam a seguinte distribuição do menos desejado para o mais desejado: *Orientação para a tarefa* ($x=2,73$), *Afiliação* ($x=2,97$), *Clareza de Regras* ($x=3,03$), *Envolvimento* ($x=3,13$), *Ordem e Organização* ($x=3,27$) e *Professor-Suporte* ($x=3,40$). Enquanto os alunos sem DA apresentam a seguinte distribuição do menos desejado para o mais desejado: *Clareza de Regras* ($x=2,87$), *Orientação para a tarefa* ($x=2,97$), *Afiliação* ($x=3,37$), *Envolvimento* ($x=3,38$), *Professor-Suporte* ($x=3,40$) e *Ordem e Organização* ($x=3,47$).

O **Teste t para Amostras Independentes** permitiu verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas na percepção do clima de sala de aula (VP) nas subescalas e dimensões da CES em relação aos alunos sem e com dificuldades de aprendizagem.

Com o objectivo de verificar a influência da variável “Dificuldades de aprendizagem” nos Sentimentos face à Escola utilizou-se o **Teste T para Amostra Independentes**, da qual resultou a **Tabela 18** (Diferenças de médias nas subescalas da ESFE em função das Dificuldades de aprendizagem)

Tabela 18 - Diferenças de médias nos domínios da ESFE em função das dificuldades de aprendizagem (DA)

<i>ESFE</i>	Média		Desvio Padrão		t	p
	s/DA	c/DA	s/DA	c/DA		
<i>SVE</i>	3,06	2,82	0,495	0,563	3,190	0,002
<i>PRS</i>	3,19	3,09	0,492	0,572	1,389	0,166
Total	6,25	5,90	0,80	0,97	2,776	0,006

Verifica-se diferenças estatisticamente significativas no domínio *Sentimentos de valorização pela escola* ($t=3,102$; $gl=242$; $p < 0,05$) tendo os alunos com DA, uma média inferior ($x=2,82$) em relação aos alunos sem DA ($x=3,06$). Estes resultados sugerem que os alunos com DA valorizam menos a escola em relação aos alunos sem DA, no entanto não se verificam diferenças estatisticamente significativas no domínio

da Percepção das relações sociais, embora a média dos alunos com DA seja menor em relação aos alunos sem DA.

No sentido de compreender uma relação entre a presença (ou ausência) das dificuldades de aprendizagem com as dimensões da CES e dos domínios da ESFE , procedeu-se a análise das correlações entre estas variáveis. Os resultados demonstraram a ausência de correlações estatisticamente significativas.

6.9. Estudo da variável Ciclo, na percepção do Clima de Sala de Aula (CES) e nos Sentimentos face à Escola (ESFE)

Posteriormente, realizou-se uma análise com a finalidade de verificar a influência da variável *Ciclos* na percepção do ambiente psicossocial da sala de aula (real e preferido). Utilizou-se o **Teste t para Amostras Independentes** no sentido de verificar se os alunos do 2.º e 3.º ciclo se distinguiam na forma de percepcionam o ambiente psicossocial.

Tabela 19 - Diferenças de médias das subescalas e dimensões da CES (Versão Real e Preferido) em função do Ciclo (2.º e 3.º ciclos)

Versão Real	2.º Ciclo		3.º Ciclo		t	P
	Média	D.P.	Média	D.P.		
Dim. Relacionamento:	2,49	0,72	2,59	0,76	0,991	0,323
Envolvimento	1,73	1,33	1,71	1,25	0,146	0,884
Afiliação	2,64	1,02	3,00	0,91	2,640	0,009
Professor-Suporte	3,10	0,95	3,06	1,03	0,248	0,804
Dim. Desen. Pessoal:	2,39	1,07	2,76	1,05	2,535	0,012
(Orientação para a tarefa)	-	-	-	-	-	-
Dim. Manut. Mudan. Sistema:	2,39	0,65	2,61	0,71	2,356	0,019
Ordem e Organização	1,37	0,98	1,92	1,12	3,966	0,000
Clareza de Regras	3,42	0,77	3,29	0,79	1,173	0,242
Total	14,65	3,68	15,75	3,93	2,132	0,034

Versão Preferido	2.º Ciclo		3.º Ciclo		t	P
	Média	D.P.	Média	D.P.		
Dim. Relacionamento:	3,30	0,65	3,39	0,56	1,07	0,284
Envolvimento	3,43	0,91	3,18	1,19	1,867	0,063
Afiliação	3,19	0,91	3,33	0,81	1,130	0,259
Professor-Suporte	3,27	0,77	3,66	0,60	3,925	0,000
Dim. Desen. Pessoal:	3,03	1,00	2,76	1,24	1,827	0,069
(Orientação para a tarefa)	-	-	-	-	-	-
Dim. Manut. Mudan. Sistema:	3,26	0,77	2,96	0,98	2,664	0,008
Ordem e Organização	3,51	0,91	3,29	0,99	1,731	0,085
Clareza de Regras	3,01	0,93	2,62	1,24	2,747	0,006
Total	19,45	3,71	18,84	4,19	1,153	0,250

No que respeita à análise das médias para a Versão Real da CES, os alunos do 2.º ciclo apresentam a seguinte distribuição, relativo às subescalas, do valor mais baixo para o mais elevado: *Ordem e Organização* (x=1,37); *Envolvimento* (x=1,73); *Afiliação* (x=2,64); *Professor-suporte* (x=3,10); *Clareza de regras* (x=3,42). Estes resultados sugerem que os alunos que frequentam o 2.º ciclo percebem elevados índices de *Clareza de regras*, ou seja, conhecimento das consequências e firmeza do

professor relativamente aos alunos que quebram as regras. Os alunos do 2.º ciclo também percebem o seu ambiente da sala de aula com elevados índices de apoio, confiança, interesse e ajuda pelos professores. Pelo contrário, os alunos do 2.º ciclo percebem poucos índices de *Ordem e organização* e *Envolvimento*. Deste modo, os alunos avaliam poucos índices de organização global das actividades nas aulas, assim como a participação geral dos alunos nas discussões e execuções de trabalho. No que respeito às Dimensões da CES, os alunos que frequentam o 2.º ciclo apresentam a seguinte distribuição, do valor mais baixo, para o mais elevado: *Desenvolvimento Pessoal* ($x=2,39$); *Manutenção e Mudança do Sistema* ($x=2,39$); *Relacionamento* ($x=2,49$). Assim os alunos percebem elevados níveis de apoio, ajuda e coesão mútua, reflectindo assim a natureza e a intensidade das relações pessoais.

Relativamente à análise das médias, os alunos que frequentaram o 3.º ciclo, para a Versão Real da CES apresentaram a seguinte distribuição do valor mais baixo, para o mais elevado: *Envolvimento* ($x=1,71$); *Ordem e organização* ($x=1,92$); *Orientação para a tarefa* ($x=2,76$); *Afiliação* ($x=3,00$); *Professor-suporte* ($x=3,06$); *Clareza de regras* ($x=3,29$). Assim como os alunos que frequentaram o 2.º ciclo, os alunos do 3.º ciclo perceberam elevados índices de clareza de regras e professor como suporte. Contrariamente perceberam menos índices de envolvimento e ordem e organização. No que compete às dimensões da CES os alunos do 3.º ciclo, na generalidade apresentaram médias mais elevadas em relação aos alunos 2.º ciclo, no contexto real da sala de aula. A distribuição do valor mais baixo para o mais elevado seguiu-se pelo seguinte distribuição: *Relacionamento* ($x=2,59$); *Manutenção e Mudança do Sistema* ($x=2,76$); *Desenvolvimento Pessoal* ($x=2,61$). Assim, os alunos do 3.º ciclo avaliam o ambiente psicossocial no contexto real de sala de aula, com índices médios de independência, competição e autonomia.

O **Teste T para Amostras Independentes** permitiu verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a percepção real do clima de sala de aula, mediante os ciclos (2.º e 3.º ciclo) na subescala *Afiliação* ($t=2,640$; $gl=243$; $p<0,05$) sendo os alunos do 3.º ciclo a possuir uma média superior ($x=3,00$) em relação aos alunos do 2.º ciclo ($x=2,64$) e na subescala *Ordem e Organização* ($t=3,966$; $gl=243$; $p<0,001$) sendo os alunos do 3.º ciclo a possuir uma média superior ($x=1,92$) em relação aos alunos do 2.º ciclo ($x=1,37$). Deste modo, os alunos que

frequentaram o 3.º ciclo percebem níveis superiores de ajuda e conhecimento entre os alunos, assim como o gosto por trabalhar em grupo. A média superior dos alunos do 3.º ciclo na subescala ordem e organização reflecte a percepção de um comportamento ordenado, sossegado e de boas maneiras.

O mesmo teste permitiu verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de *Desenvolvimento Pessoal* ($t=2,356$; $gl=243$; $p<0,05$) e *Manutenção e Mudança do Sistema* ($t=3,966$; $gl=243$; $p<0,05$) sendo os alunos que frequentam o 3.º ciclo a possuírem uma média superior ($x=2,76$ e $x=2,61$) em relação aos alunos que frequentam o 2.º ciclo ($x=2,39$ e $x=2,39$), respectivamente.

Relativamente aos resultados das diferenças de médias nas subescalas e dimensões da CES na Versão Preferido e tendo em consideração os valores da tabela 13, os alunos que frequentaram o 2.º ciclo apresentaram a seguinte distribuição, do valor menos desejado para o mais desejado: *Clareza de regras* ($x=3,01$); *Orientação para a tarefa* ($x=3,03$); *Afiliação* ($x=3,19$); *Professor-suporte* ($x=3,27$); *Envolvimento* ($x=3,43$); *Ordem e organização* ($x=3,51$). Deste modo, os alunos desejaram ter menos noção de regras assim como desvalorizam a capacidade de independência, competição e autonomia. Contrariamente os alunos desejaram níveis superiores de participação geral dos alunos nas actividades da sala de aula, bem como de organização global a nível de um comportamento ordenado.

Por sua vez, os alunos que frequentaram o 3.º ciclo, apresentaram a seguinte distribuição de médias, do menos desejado para o mais desejado: *Clareza de regras* ($x=2,62$); *Orientação para a tarefa* ($x=2,76$); *Envolvimento* ($x=3,18$); *Ordem e organização* ($x=3,29$); *Afiliação* ($x=3,33$); *Professor-suporte* ($x=3,66$). Deste modo, tal como os alunos que frequentaram o 2.º ciclo, os alunos que frequentaram o 3.º ciclo desejaram menos índices de conhecimento das infracções às regras, bem como também atribuíram menos importância ao conhecimento que é adquirido através do programa e que contribui para o crescimento e desenvolvimento pessoal. Por outro lado, foi dada mais importância ao ambiente psicossocial ou clima de sala de aula, com índices elevados de ajuda, confiança e apoio por parte do(s) professor(es) e ajuda entre os alunos, assim como o gosto pelo trabalho conjunto (afiliação).

No que respeita à análise das médias relativamente às dimensões, os alunos que frequentaram o 2.º ciclo apresentaram a mesma distribuição que os alunos que frequentam o 3.º ciclo, embora com alternância nos valores: *Desenvolvimento Pessoal*

($x=3,03$; $x=2,76$); *Manutenção e Mudança do Sistema* ($x=3,26$; $x=2,96$); *Relacionamento* ($x=3,30$; $x=3,39$). Desta forma, os alunos de 2.º e 3.º ciclo perceberam um clima de sala de aula ideal, com elevados níveis de envolvimento, coesão e suporte das relações sociais. Também se verificou que as médias dos alunos que frequentaram o 3.º ciclo decresceram nas dimensões *Desenvolvimento pessoal* e *Manutenção e Mudança do sistema* e por outro lado, verificou-se um aumento na dimensão *Relacionamento*.

O **Test T para Amostras Independentes** permitiu verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas na percepção do clima de sala de aula preferido entre os alunos do 2.º e do 3.º ciclo nas subescalas *Professor-suporte* ($t=3,925$; $gl=243$; $p< 0,001$), sendo os alunos do 3.º ciclo a possuírem uma média superior em relação aos alunos do 2.º ciclo e na subescala *Clareza de regras* ($t=2,747$; $gl=243$; $p< 0,05$), sendo os alunos do 2.º ciclo a possuírem uma média superior em relação aos alunos do 3.º ciclo. No que respeita às dimensões, verificou-se a existência de uma diferença estatisticamente significativa, na dimensão de *Manutenção e Mudança do Sistema* ($t=2,664$; $gl=243$; $p<0,05$), sendo os alunos do 2.º ciclo a apresentarem uma média superior em relação aos alunos que frequentam o 3.º ciclo.

No sentido de verificar se a variável “Ciclos” influencia os Sentimentos face à Escola, utilizou-se o Teste T para Amostras Independentes, do qual resultou a seguinte Tabela 24 (Diferenças de médias nas dimensões da ESFE, em função do Ciclo).

A análise das médias permite verificar que no domínio *Sentimentos de valorização pela escola*, os alunos no 2.º ciclo possuem uma média superior ($x=3,05$) em relação aos alunos do 3.º ciclo ($x=2,90$). Relativamente á sub-escala *Percepção das relações sociais*, os resultados invertem e os alunos do 2.º ciclo possuem uma média inferior ($x=3,13$) em relação aos alunos do 3.º ciclo ($x=3,26$).

Tabela 20 - Diferenças de médias nos domínios da ESFE em função do Ciclo

ESFE	Média		Desvio padrão		F	p
	2.º ciclo	3.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo		
SVE	3,05	2,90	0,52	0,51	2,185	0,030
PRS	3,13	3,26	0,53	0,46	1,853	0,065
Total	6,18	6,15	0,88	0,82	0,217	0,829

A análise das diferenças de médias nas sub-escalas da ESFE em função do Ciclo, permitiu verificar uma diferença estatisticamente significativa no domínio dos *Sentimentos de Valorização pela Escola* ($t=2,185$; $gl=243$; $p<0,05$), sendo os alunos do 2.º ciclo a apresentarem uma média superior ($x=3,05$) em relação aos alunos que frequentam o 3.º ciclo ($x=2,90$).

6.10. Estudo da variável Género na percepção do Clima de Sala de Aula (CES) e nos Sentimentos face à Escola (ESFE)

De seguida, realizou-se uma análise com a finalidade de verificar a influência da variável *Género* na percepção do ambiente psicossocial da sala de aula (real e preferido). Utilizou-se o **Teste t para Amostras Independentes** no sentido de verificar se existiriam diferenças estatisticamente significativas e uma análise descritiva das médias.

Tabela 21 – Diferenças de médias nas subescalas e dimensões da CES (Versão Real e Preferido) em função do Género.

CES (Versão Real)	Média		Desvio Padrão		t	P
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.		
Dim. Relacionamento:	2,55	2,50	0,71	0,75	0,534	0,594
Envolvimento	1,79	1,66	1,21	1,39	0,784	0,434
Afiliação	2,80	2,72	0,93	1,06	0,663	0,508
Professor-Suporte	3,05	3,12	1,01	0,94	0,529	0,598
Dim. Desen. Pessoal:	2,45	2,56	1,04	1,11	0,797	0,426
(Orientação para a tarefa)						
Dim. Manut. Mudan. Sistema:	2,40	2,52	0,68	0,67	1,413	0,159
Ordem e Organização	1,50	1,59	1,01	1,10	0,724	0,470
Clareza de Regras	3,30	3,45	0,84	0,71	1,474	0,142
Total	14,90	15,10	3,60	3,96	0,420	0,674

CES (Versão Preferido)	Média		Desvio Padrão		t	P
	Masc.	Femin.	Masc.	Femin.		
Dim. Relacionamento:	3,23	3,42	0,68	0,55	2,402	0,017
Envolvimento	3,15	3,53	1,05	0,89	3,112	0,002
Afiliação	3,20	3,27	0,91	0,86	0,680	0,497
Professor-Suporte	3,34	3,45	0,81	0,67	1,089	0,277
Dim. Desen. Pessoal:	2,87	3,05	1,11	1,06	1,569	0,118
(Orientação para a tarefa)	-	-	-	-	-	-
Dim. Manut. Mudan. Sistema:	3,04	3,27	0,86	0,83	2,133	0,034
Ordem e Organização	3,29	3,58	1,08	0,77	2,422	0,016
Clareza de Regras	2,79	2,97	1,04	1,07	1,287	0,199
Total	18,60	19,84	4,16	3,51	2,541	0,012

Para a versão Real da CES (no que respeitas às subescalas) verificou-se que os rapazes obtiveram uma média superior às raparigas unicamente nas subescalas de *Envolvimento* e *Afiliação*, com os valores ($x=1,79$ e $x=2,80$) em relação às médias respondidas pelas raparigas ($x=1,66$ e $x=2,72$), respectivamente. Estes valores revelaram que os rapazes percepcionaram o seu ambiente psicossocial com maiores índices de *envolvimento* e *afiliação* que as raparigas, ou seja, que o grupo-turma se ajuda, se conhecem e gostam de trabalhar juntos. Nas subescalas *Clareza de regras*,

Professor-Suporte, *Orientação para a tarefa* e *Ordem e Organização*, as raparigas obtiveram uma média superior ($x=3,45$; $x=3,12$; $x=2,56$ e $x=1,59$) aos rapazes ($x=3,30$, $x=3,05$; $x=2,45$; $x=1,50$) respectivamente.

No que respeita às dimensões os rapazes reuniram uma média mais elevada ($x=2,55$) do que as raparigas ($x=2,50$) na *Dimensão de Relacionamento*. De uma forma geral, perceberam o seu ambiente psicossocial na sala de aula com um nível mais elevado de intensidade nas relações pessoais, através do apoio e da ajuda que são dados uns aos outros. Contrariamente, nas dimensões de *Desenvolvimento Pessoal e Manutenção e Mudança do Sistema* as raparigas apresentaram médias superiores ($x=2,56$ e $x=2,52$) aos rapazes ($x=2,45$ e $x=2,40$).

No entanto, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (subescalas e dimensões) utilizando o **Teste t para Amostras Independentes**, na percepção do ambiente psicossocial real da sala de aula mediante o género.

A nível global, os resultados da versão Preferido da CES, segundo a **Tabela 21**, revelaram que as raparigas têm médias superiores em todas as subescalas e de igual forma, apresentaram médias superiores nas dimensões, em relação aos rapazes.

O **Teste t para Amostras Independentes** permitiu verificar a existência de diferenças significativas nas subescalas (*Envolvimento* e *Ordem e Organização*) e nas dimensões (*Relacionamento* e *Manutenção e Mudança do Sistema*) em relação ao género. Relativamente às subescalas, os resultados da análise mostraram diferenças estatisticamente significativas na subescala *Envolvimento* ($t=3,112$; $gl=243$; $p < 0,05$) tendo as raparigas uma média superior ($x=3,53$) em relação aos rapazes ($x=3,15$). Estes resultados sugerem que as raparigas em relação aos rapazes valorizam mais índices elevados de envolvimento na sala de aula, ou seja, que os alunos manifestem mais atenção e interesse nas actividades das aulas. Observa-se de igual modo, diferenças estatisticamente significativas na subescala *Ordem e Organização* ($t=2,133$; $gl=243$; $p < 0,05$) sendo que as raparigas apresentaram uma média superior ($x=3,58$) em relação aos rapazes ($x=3,29$). Estes resultados evidenciaram que as raparigas desejaram mais, um comportamento por parte do grupo-turma, ordenado, sossegado bem como a organização global das actividades nas aulas, em relação aos rapazes.

No que se refere às dimensões, os resultados da análise mostram diferenças estatisticamente significativas na *Dimensão de Relacionamento* ($t=2,402$; $gl=243$; $p < 0,05$) com as médias das raparigas superior ($x=3,42$) aos dos rapazes ($x=3,23$). Desta forma, as raparigas parecem valorizar mais em relação aos rapazes o apoio, a

ajuda, a forma livre e aberta como se expressam, ou seja, a forma como os alunos se envolvem no contexto da sala de aula através destes factores. Na *Dimensão Manutenção e Mudança do Sistema* também existiram diferenças estatisticamente significativas ($t=2,133$; $gl=243$; $p<0,05$) sendo a médias das raparigas superior ($x=3,270$) ao dos rapazes ($x=3,04$). Desta forma, os rapazes idealizaram menos um ambiente psicossocial na sala de aula que seja ordenado e claro nas suas expectativas, que mantenha o controlo e responda à mudança.

No sentido de verificar se a variável “Género” influencia os Sentimentos face à Escola (*percepção das relações sociais e sentimentos e valorização à escola*) utilizou-se o **Teste T para Amostra Independentes**, do qual resultou a seguinte **Tabela 22**. Relativamente à análise descritiva das médias, verificou-se que as raparigas, nos dois domínios, apresentam médias superiores aos rapazes, nomeadamente: Sentimentos de valorização pela escola ($x=3,06$; $x=2,94$) e Percepção das relações sócias ($x=3,27$; $x=3,06$). Porém verificou-se apenas diferenças estatisticamente significativas no domínio *Percepção das relações sociais* ($t=3,124$; $gl=234$; $p <0,05$).

Tabela 22. Diferenças de médias nos domínios da ESFE em função do Género

<i>ESFE</i>	Média		Desvio Padrão		t	p
	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.		
<i>SVE</i>	2,94	3,06	0,557	0,483	1,926	0,055
<i>PRS</i>	3,06	3,27	0,550	0,457	3,124	0,001
<i>Total</i>	5,99	6,33	0,92	0,77	3,124	0,002

6.11. Estudo da variável Retenções na percepção do Clima de Sala de Aula (CES) e nos Sentimentos face à Escola (ESFE)

No sentido de verificar a influência da variável *Retenções* na percepção do ambiente psicossocial da sala de aula (Versão Real e Preferido), criou-se dois grupos sem e com retenções com o objectivo de verificar a diferença de médias. Para as análises recorreu-se ao Teste t para Amostras Independentes em ambas as versões (real e preferido).

Segundo os resultados da **Tabela 23** verificou-se que as médias das subescalas e dimensões dos alunos com retenções possuem todas as médias inferiores aos alunos sem retenções e que se reflecte no valor do índice geral da percepção do clima de sala de aula ($x=14,02$; $x=15,34$), respectivamente.

Tabela 23 – Diferenças de médias nas subescalas e dimensões da CES (Versão Real e Preferido) em função da variável Retenções

CES (Versão Real)	Média		Desvio Padrão		t	P
	s/Ret.	c/Ret.	s/Ret.	c/Ret.		
<hr/>						
CES (Versão Preferido)	Média		Desvio Padrão		t	P
	s/Ret.	c/Ret.	s/Ret.	c/Ret.		
<hr/>						
Dim. Relacionamento:	3,34	3,27	0,62	0,63	0,768	0,443
Envolvimento	3,41	3,16	0,97	1,03	1,721	0,086
Afiliação	3,20	3,35	0,90	0,83	1,220	0,224
Professor-Suporte	3,43	3,31	0,75	0,72	1,098	0,273
Dim. Desen. Pessoal:	3,01	2,76	1,11	1,00	1,551	0,122
Orientação para a tarefa	-	-	-	-	-	-
Dim. Manut. Mudan. Sistema:	3,20	3,04	0,86	0,84	1,317	0,189
Ordem e Organização	3,52	3,21	0,90	1,03	2,266	0,024
Clareza de Regras	2,89	2,87	1,08	1,00	0,127	0,899
Total	19,45	18,66	3,89	3,80	1,384	0,168
<hr/>						
Dim. Relacionamento:	2,55	2,44	0,72	0,76	1,104	0,271
Envolvimento	1,74	1,69	1,32	1,26	0,230	0,818
Afiliação	2,83	2,56	0,99	1,02	1,786	0,075
Professor-Suporte	3,10	3,05	0,97	0,99	0,349	0,728
Dim. Desen. Pessoal:	2,62	2,19	1,09	0,97	2,722	0,007
Orientação para a tarefa	-	-	-	-	-	-
Dim. Manut. Mudan. Sistema:	2,53	2,26	0,68	0,64	2,771	0,006
Ordem e Organização	1,63	1,31	1,09	0,89	2,087	0,038
Clareza de Regras	3,34	3,21	0,75	0,83	1,955	0,052
Total	15,34	14,02	3,80	3,59	2,399	0,017

Verificou-se que os alunos com retenções possuem a mesma distribuição (do valor mais baixo, para o mais elevado) em relação aos alunos sem retenções embora com médias inferiores: *Ordem e organização* ($x=1,31$; $x=1,63$); *Envolvimento* ($x=1,69$; $x=1,74$); *Orientação para a tarefa* ($x=2,19$; $x=2,62$); *Afiliação* ($x=2,56$; $x=2,83$); *Professor-suporte* ($x=3,05$; $x=3,10$) e *Clareza de regras* ($x=3,21$; $x=3,43$). Estes dados poderam sugerir um menor envolvimento dos alunos com retenções.

No que respeita às dimensões os alunos sem retenções apresentaram a seguinte distribuição, do valor mais baixo para o mais elevado: *Manutenção e Mudança do Sistema* ($x=2,53$); *Desenvolvimento Pessoal* ($x=2,62$) e *Relacionamento* ($x=2,55$). Por sua vez, os alunos com retenções apresentaram a seguinte distribuição do valor mais baixo para o mais elevado: *Desenvolvimento Pessoal* ($x=2,19$); *Manutenção e Mudança do Sistema* ($x=2,26$) e *Relacionamento* ($x=2,44$). Deste modo, a dimensão com a média mais baixa dos alunos com retenções parece reflectir uma percepção inferior das capacidades de independência, competição e autonomia. Apesar das restantes médias serem moderadas a média superior na dimensão de relacionamento é mais baixa que todos os resultados das médias dos alunos sem retenções, o que reforça o baixo investimento/envolvimento.

O **Teste t para Amostras Independentes** por sua vez permitiu verificar que existem diferenças estatisticamente significativas na percepção do clima de sala de aula na versão Real, entre os alunos sem retenções e com retenções, na subescala de *Orientação para a tarefa* (Dimensão de Desenvolvimento Pessoal) ($t=2,722$; $gl=243$; $p<0,05$) e na subescala *Ordem e organização* ($t=2,087$; $gl=243$; $p<0,05$) e na *Dimensão de Manutenção e Mudança do Sistema* ($t=2,771$; $gl=243$; $p<0,05$). Por fim, foi encontrado diferenças estatisticamente significativas na dimensão geral do clima de sala de aula no contexto da sala de aula entre os alunos sem e com retenções ($t=2,399$; $gl=243$; $p<0,05$).

A análise das médias para a Versão Preferido da CES permitiu verificar que os alunos com retenções possuem médias inferiores em relação aos alunos sem retenções com excepção à subescala *Afiliação* ($x=3,35$; $x=3,20$), respectivamente. Deste modo, os alunos com retenções desejariam que os alunos se ajudassem entre si, se conhecessem e que gostassem de trabalhar em conjunto.

Os resultados das médias nas dimensões para os alunos com retenções e sem retenções apresentaram a mesma distribuição embora com médias inferiores:

Desenvolvimento Pessoal ($x=2,76$; $x=3,01$), *Manutenção e Mudança do Sistema* ($x=3,04$; $x=3,20$) e *Relacionamento* ($x=3,27$; $x=3,34$).

No que respeita às diferenças estatisticamente significativas foram encontradas na subescala *Envolvimento* ($t=1,721$; $gl=243$; $p<0,05$) e na subescala *Ordem e organização* ($t=2,266$; $gl=243$; $p<0,05$), sendo os alunos com retenções a apresentarem médias inferiores em relação aos alunos sem retenções ($x=3,16$; $x=3,14$) e ($x=3,21$; $x=3,52$). Deste modo, os alunos com retenções parecem desinvestir nas actividades das aulas, participação nas actividades (envolvimento), e por outro lado os resultados parecem sugerir que também desinvestem num comportamento ordenado e sossegado, bem como na organização global das actividades das aulas.

Posteriormente, efectou-se a análise da influência da variável *Retenções* sobre os Sentimentos face à Escola, mediante a utilização do Teste t para Amostras Independentes. Verifica-se que os alunos com retenções possuem médias inferiores nos dois domínios da escala, em relação aos alunos sem retenções, nomeadamente: *Sentimentos de valorização pela escola* ($x=2,94$; $x=3,03$) e *Percepção das relações sociais* ($x=3,13$; $x=3,19$). Porém não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos sem e com retenções nos domínios da escala ESFE.

Tabela 24 – Diferenças de médias nos domínios da ESFE em função da variável Retenções

ESFE	Média		Desvio Padrão		t	P
	s/Ret.	c/Ret.	s/Ret.	c/Ret.		
SVE	3,03	2,94	0,50	0,58	1,089	0,277
PRS	3,19	3,13	0,49	0,58	0,742	0,459
Total	6,21	6,07	0,82	0,96	1,109	0,269

6.12. Estudo da variável Percepção como aluno na percepção do Clima de Sala de Aula (CES) e nos Sentimentos face à Escola (ESFE)

Posteriormente, criaram-se três grupos mais específicos (Fraco: muito fraco, fraco; Suficiente: suficiente; Bom: bom, muito bom) com a finalidade de analisar a diferença de médias nas percepções do clima de sala de aula. Mediante este objectivo inicialmente realizou-se uma análise descritiva da qual resultou a tabela 25 (Análise descritiva das médias nas dimensões da CES em função da percepção como aluno) e posteriormente fez-se uma análise das diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da CES, em função da percepção do aluno, como se pode constatar na **Tabela 25**.

Na versão Real da CES verificou-se de modo geral que os alunos que se classificam como “*suficientes*” apresentam médias mais baixas em todas as sub-escalas em relação aos alunos que se percebem como “*fraco*” ou “*bom*”. Estes resultados sugerem que os alunos que se percebem como “*suficientes*” avaliam o ambiente psicossocial da sala de aula real com índices mais baixos. Denota-se a seguinte distribuição do valor mais baixo para o mais elevado, *Ordem e organização* ($x=1,27$), *Envolvimento* ($x=1,54$), *Orientação para a tarefa* ($x=2,06$), *Afiliação* ($x=2,58$), *Professor-suporte* ($x=3,04$) e *Clareza de regras* ($x=3,35$). A seguinte distribuição é semelhante aos resultados da percepção da sala de aula real dos alunos com DA (*Ordem e Organização* ($x=1,50$), *Envolvimento* ($x=1,83$), *Afiliação* ($x=2,37$), *Orientação para a tarefa* ($x=2,60$), *Professor-Suporte* ($x=3,07$) e *Clareza de Regras* ($x=3,30$). De seguida verifica-se que as médias intermédias pertencem aos alunos que se classificam como “*bons*” e as médias mais elevadas pertencem aos alunos “*fracos*”.

Tabela 25. Análise descritiva das médias nas subescalas da CES (Versão Real e Preferido) em função da percepção como aluno (fraco/suficiente/bom).

CES	Percepção como aluno			
	N	Fraco	Suficiente	Bom
	11	78	156	
Sub-escalas da Versão Real:				
Envolvimento	1,82	1,54	1,81	
Afiliação	2,91	2,58	2,84	
Professor-Suporte	3,64	3,04	3,07	
Orientação tarefa	3,00	2,06	2,70	
Ordem e Organ.	2,27	1,27	1,63	
Clareza de Regras	3,55	3,35	3,38	
Sub-escalas da Versão Preferido:				
Envolvimento	3,45	3,15	3,44	
Afiliação	3,00	3,27	3,24	
Professor-Suporte	3,64	3,37	3,39	
Orientação tarefa	3,09	2,78	3,01	
Ordem e organ.	3,64	3,27	3,51	
Clareza de Regras	2,73	2,88	2,90	

Na versão Preferido da CES verifica-se igualmente que os alunos que se percebem como “suficientes” apresentam na generalidade médias mais baixas, excluindo a sub-escala de *Afiliação* que em relação aos alunos “fracos” e “bons” apresentam a média mais elevada e na sub-escala Clareza de regras, que em relação aos alunos que se percebem como “fraco” o valor é mais elevado, no entanto inferior é média dos alunos que se percebem como “bom”. Por outro lado, verifica-se também uma proximidade entre as médias dos alunos que se percebem como “fraco” e “bons”, ou seja, os valores mais elevados alternam entre os alunos que se percebem como “fraco” e “bons”.

Com a finalidade de verificar se existiriam diferenças estatisticamente significativas entre os *grupos de alunos que se percebe como fraco, suficiente, ou bom* e a *percepção no ambiente psicossocial da sala de aula (Versão Real)*, utilizou-se uma ANOVA (one-way), da qual resultou a **Tabela 26** (Diferenças de médias nas sub-escalas da CES (Versão Real e Preferido), em função da percepção como aluno (ANOVA one-way).

Tabela 26. Diferenças de médias nas subescalas e dimensões da CES (Versão Real e Preferido) em função da percepção como aluno (ANOVA one-way).

CES	Média			Desvio padrão			F	P	
	Versão Real	Fraco	Sufic.	Bom	Fraco	Sufic.			Bom
Dim. Relacionamento:		2,79	2,38	2,57	0,70	0,72	0,73	2,555	0,080
Envolvimento		1,82	1,54	1,81	1,20	1,34	1,30	1,193	0,305
Afiliação		2,91	2,58	2,84	0,94	1,01	0,98	1,950	0,145
Professor-Suporte		3,64	3,04	3,07	0,51	0,97	0,99	1,884	0,154
Dim. Desen. Pessoal:		3,00	2,06	2,70	0,89	1,07	1,02	11,138	0,000
(Orientação tarefa)		-	-	-	-	-	-	-	-
Dim. Manut. Mudan. Sistema:		2,91	2,31	2,51	0,66	0,68	0,66	4,911	0,008
Ordem e Org.		2,27	1,27	1,63	1,19	0,94	1,07	6,505	0,003
Clareza de Regras		3,55	3,35	3,38	0,69	0,77	0,79	0,193	0,728
Total		17,18	13,83	15,44	3,71	3,73	3,69	6,869	0,001

CES	Média			Desvio padrão			F	P	
	Versão Preferido	Fraco	Sufic.	Bom	Fraco	Sufic.			Bom
Dim. Relacionamento:		3,36	3,26	3,35	0,59	0,63	0,62	0,563	0,570
Envolvimento		3,45	3,15	3,44	0,69	1,06	0,96	2,215	0,111
Afiliação		3,00	3,27	3,24	1,27	0,85	0,87	0,446	0,641
Professor-Suporte		3,64	3,37	3,39	0,51	0,69	0,78	0,619	0,539
Dim. Desen. Pessoal:		3,09	2,78	3,01	0,70	1,07	1,12	1,278	0,281
(Orientação Tarefa)		-	-	-	-	-	-	-	-
Dim. Manut. Mudan. Sistema:		3,18	3,08	3,21	0,75	0,79	0,89	0,590	0,555
Ordem e Org.		3,64	3,27	3,51	0,67	1,00	0,91	2,023	0,134
Clareza de Regras		2,73	2,88	2,90	1,19	0,97	1,10	0,132	0,876
Total		19,55	18,73	19,49	2,46	3,86	3,95	1,025	0,360

Segundo os resultados da análise da **Tabela 26** verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas subescalas *Orientação para a Tarefa* ($F_{(2-242)}=11,853$; $p<0,001$) e *Ordem e Organização* ($F_{(2-242)}=6,505$; $p<0,05$), mediante a auto-percepção dos alunos enquanto estudantes.

Posteriormente, recorreu-se ao método de comparações múltipla, a uma análise detalhada das diferenças entre conjuntos de médias utilizando o teste H.S.D. de Tukey (Honestly Significant Difference), que permitiram verificar que os alunos “medianos” diferiam significativamente dos alunos que se consideravam “fracos” e “bons”, com médias em ambos os casos inferiores a estes. Na sub-escala *Orientação para a Tarefa* os alunos “suficientes” ($x=2,06$) diferem e apresentam uma média inferior aos alunos “fracos” ($x=3,00$) e “bons” ($x=2,70$), com as respectivas médias. Na sub-escala *Ordem e Organização* os alunos que se consideram medianos apresentaram uma média inferior ($x=1,27$), em relação aos alunos “fracos” ($x=2,27$) e aos alunos que se consideram “bons” ($x=1,63$).

A análise descritiva na Versão Preferido permitiu verificar que os alunos considerados suficientes apresentam a média mais baixa ($x=18,73$), logo depois os alunos bons ($x=19,49$) e os alunos fracos a apresentarem a média superior ($x=19,55$). Porém, é de referir que os alunos considerados “fracos” são os alunos que possuem um diferença menor (2,37) entre a percepção real e a preferido, logo depois os alunos considerados “bons” (4,05) e por fim a diferença superior verificou-se nos alunos que se consideram “suficientes” (4,90). Desde modo, são os alunos considerados fracos que possuem o ambiente psicossocial ou clima de sala de aula mais próximo do preferido e os alunos considerados “suficientes” a perceberem o clima de sala de aula real mais distanciado do preferido.

Os resultados da tabela anterior permitem concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a percepção dos alunos (fracos/suficientes/bons) e o ambiente psicossocial da sala de aula preferido.

Posteriormente, com a finalidade de verificar se a variável *Percepção como aluno* criaram-se três grupos (Fraco: muito fraco e fraco; Suficiente: suficiente; Bom: bom e muito bom) no sentido de verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas em relação aos sentimentos atribuídos à escola entre os três grupos. Primeiro foi realizado uma análise descritiva e posteriormente realizou-se uma ANOVA

(one-way) com a finalidade de verificar se existem diferenças estatisticamente significativas nas sub-escalas em função da percepção como aluno.

Tabela 27. Diferenças de médias nos domínios da ESFE em função da percepção como aluno (ANOVA one-way)

ESFE	Média			Desvio padrão			F	p
	Fraco	Sufic	Bom	Fraco	Sufic.	Bom		
SVE	2,91	2,78	3,12	0,48	0,52	0,49	12,378	0,000
PRS	2,87	3,05	3,25	0,58	0,58	0,45	5,972	0,003
Total	5,78	5,83	6,37	0,94	0,93	0,75	12,511	0,000

Através da análise descritiva, verificou-se na sub-escala *Sentimentos de Valorização pela Escola* a seguinte distribuição de médias de valor mais baixo para o mais elevado: suficiente ($x=2,78$), fraco ($x=2,91$) e bom ($x=3,12$), sendo os alunos “suficientes” a apresentar uma média inferior e os alunos “bons” uma média superior. Deste modo, os alunos que se consideram “suficientes” e que possuem uma média inferior relevam atribuir menos valor ou sentimentos positivos à escola em relação aos alunos que se percebem com “fracos” e “bons”.

Os resultados da sub-escala *Percepção das Relações Sociais* dispõem a seguinte distribuição do valor mais baixo para o mais elevado: fraco ($x=2,87$), suficiente ($x=3,05$) e bom ($x=3,25$), sendo que os alunos que se consideram “fracos” possuem valores inferiores na percepção das relações sociais e os alunos que se consideram “bons” com um grau mais elevado das percepções sociais. Estes resultados sugerem-nos que estes alunos possuem uma baixa noção de competências sociais e académicas.

A análise resultados do teste H.S.D. de Tukey (Honestly significant difference) permite comparar as diferenças de médias na percepção como aluno (fraco/suficiente/bom) entre os três grupos que são estatisticamente significativas.

Deste modo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no domínio *Sentimento de Valorização pela Escola*, entre as médias dos alunos que se percebem como “suficientes” ($x=2,78$) e os alunos “bons” ($x=3,12$), ($F_{2,242} = 12,378$;

$p < 0,000$). Ou seja, entre os alunos “suficientes” e os alunos “bons” existe uma diferença estatisticamente significativa e que é explicada pela percepção que estes alunos tem de si mesmos. Este resultado sugere que os alunos “suficientes” atribuem menos valor significativo à escola que os alunos “bons”. Relativamente à sub-escala *Percepção das Relações Sociais* os resultados demonstraram diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos alunos que se percebem como “fracos” ($x=2,87$) e “bons” ($x=3,25$), ($F_{2,242} = 5,972$; $p < 0,05$) e entre os alunos que se consideram “suficientes” ($x=3,05$) e “bons” ($x=3,25$), ($F_{2,242} = 5,972$; $p < 0,05$). Estes resultados parecem sugerir que a percepção das relações sociais relaciona-se positivamente com a percepção enquanto aluno.

Capítulo 7: Conclusões gerais (limitações e investigações futuras)

De acordo com Fraser e Walberg (1991 cit. por Bernardes & Melo) “as características do clima de sala de aula e os ambientes de aprendizagem educacionais podem ser medidos com um elevado grau de validade e fidelidade, o que permite que, ao usar os dados da percepção dos alunos na investigação, os professores possam “examinar” com eficácia os ambientes de aprendizagem das suas turmas e promover ambientes de aprendizagem mais adequados”. Deste modo, determinados estudos demonstram que, as percepções que os alunos tem do clima de sala de aula podem ser substancialmente melhoradas quando os professores mudam as suas praticas de acordo com o feedback recebido pelas percepções do ambiente desejado e que os alunos tem uma maior motivação e satisfação, e alcançam melhores resultados nos seus ambientes preferidos ou quando há uma elevada similaridade entre o ambiente de sala de aula actual e o preferido (Fraser, 1986; Walker,2004). Assim, importa destacar a relevância da avaliação do ambiente de sala de aula no contexto educativo.

Sendo o objectivo de verificar quais os níveis e o distanciamento entre a percepção do ambiente psicossocial no contexto da sala de aula real e preferido avaliado pelos alunos, procedeu-se a uma análise descritiva das médias e a uma comparação de médias para amostras emparelhadas.

Segundo a análise descritiva das médias na Versão Real da CES verificou-se a que os alunos na generalidade percebem elevados níveis de *Clareza de regras* e *Professor-suporte* e baixos níveis de *Envolvimento* e *Ordem e Organização*. Estes resultados diferenciam-se da análise descritiva das médias na Versão Preferido da CES e que revela a preferência dos alunos por um ambiente psicossocial no contexto de sala de aula com elevados níveis de *Ordem e Organização* e *Professor-suporte* e níveis inferiores de *Orientação para a tarefa* e *Clareza de Regras*. As subescalas mais valorizadas pelos alunos sugerem que é importante para os alunos, um ambiente ordenado, claro nas suas expectativas, assim como um professor que satisfaça as necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como, a compreensão dos seus problemas.

A comparação de médias para Amostras Emparelhadas (versão real e preferido) permitiu verificar diferenças estatisticamente significativas em todas as subescalas, sendo que as médias na Versão Real são todas inferiores em relação às médias

apresentadas na Versão Preferido, com excepção aos resultados da subescala *Clareza de regras*.

Estes resultados revelam que os alunos consideram que o ambiente psicossocial “vívido” na sala de aula real não traduz a ambiente psicossocial considerado preferido pelos alunos. Os resultados apresentados na subescala *Clareza de regras*, manifestam a preferência pelos alunos no geral, por um ambiente psicossocial com menos índices de regras.

No que respeita à análise descritiva das médias na Escala de Sentimentos face à Escola (ESFE) verificou-se que a média nos domínios Sentimentos de valorização à escola e Percepção das Relações Sociais são ambas elevadas. Estes resultados sugerem que os alunos no geral sentem-se bem na sala de aula, que os professores se preocupam, compreendem os seus problemas e que atribuem importância à escola (Sentimentos de valorização à escola) e que os alunos exploram as relações entre si, que se sentem integrados nas actividades, aceites e apoiados pelos alunos (Percepção das relações sociais).

No sentido de analisar a relação entre o Clima de Sala de aula (real e preferido) e os Sentimentos atribuídos à Escola, procedeu-se a uma análise das correlações entre as duas escalas.

Os resultados na versão real da CES sugerem que no geral os Sentimentos face à Escola se correlacionam positivamente com o clima de sala de aula ($r = 0,356$), sendo o domínio das percepções das relações sociais mais correlacionadas com o clima de sala de aula ($r = 0,334$). Por outro lado, a dimensão da CES mais correlacionada com a ESFE é a dimensão de Relacionamento, que reflecte a natureza e intensidade das relações sociais e as capacidades de coesão e suporte, sendo a dimensão menos correlacionada a de Desenvolvimento Pessoal ($r = 0,195$), deste modo os alunos com capacidades de independência, competência e autonomia correlacionam-se menos com os Sentimentos atribuídos à Escola.

Na versão preferido da CES verificou-se correlação baixa ($r = 0,190$), embora estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre a percepção do Clima de sala de aula e os sentimentos face à escola. Os resultados da tabela parecem sugerir a divisão de duas componentes que se relacionam, mas parecem ser independentes, por um lado, a componente relacional e uma componente escolar. Assim, os alunos que valorizam as relações sociais idealizam maiores índices de relacionamento e no entanto não se relaciona com os sentimentos de valorização pela escola, e ao invés disso os alunos que atribuem maiores índices de valorização pela escola estão associados às

dimensões de Desenvolvimento Pessoal e de Manutenção e Mudança do Sistema. Destaca-se que o domínio dos sentimentos de valorização pela escola, são os que mais se relacionam com o clima de sala de aula preferido, deste modo, os alunos que idealizam maiores índices de clima de sala de aula, atribuem mais valor positivo à escola. Por outro lado, verificamos que a dimensão mais relacionada com os sentimentos face à escola, é a dimensão de desenvolvimento pessoal.

Sendo o objectivo verificar a influência das *Dificuldades de Aprendizagem* (DA), (Nível inferior a três na disciplina de português e matemática simultânea ou três níveis inferiores a 3) nos alunos procedeu-se a uma análise descritiva e a análise das diferenças estatisticamente significativas através do Test T para Amostras Independentes dos quais se destacam os resultados posteriores.

A análise descritiva na Versão Real da CES permitiu constatar que os alunos com DA possuem médias inferiores em todas as subescalas, com excepção as subescalas *Envolvimento* e *Orientação para a tarefa*. Neste sentido podemos concluir que os alunos com DA, percebem no geral menos índices que constituem o ambiente psicossocial no contexto de sala de aula real, em relação aos alunos sem DA.

Na Versão Preferido, a análise descritiva permite salientar que os alunos com DA apresentam em relação aos alunos sem DA, médias no geral mais baixas, com excepção à subescala *Clareza de regras* (média superior para os alunos com DA) e *Professor-suporte* (média igual nos alunos com e sem DA). Estes resultados sugerem que os alunos com DA idealizam menos um ambiente psicossocial preferido em relação aos alunos sem DA. Parece haver um certo desinvestimento ou desvalorização no global das dimensões, o que pode ser indicativo do pouco interesse ou motivação. Por outro lado, o nível mais elevado em *Clareza de regras* salienta a necessidade dos alunos perceberem elevados índices de conhecimento das regras de funcionamento.

No que respeita a análise das diferenças estatisticamente significativas na Versão Real da CES o Test T para Amostras Independentes permitiu verificar que existem diferenças estatisticamente significativas na subescala *Afiliação*, sendo que os alunos com DA possuem uma média estatisticamente inferior aos alunos sem DA. Os alunos com DA avaliam assim menos competências de ajuda entre si, a facilidade em se conhecerem e o gosto por trabalhar juntos. Estes resultados vêm de encontro à investigação de Frederickson & Furnham (1998) onde se concluiu que os alunos que

apresentam distúrbios na aprendizagem são mais rejeitados pelo grupo de pares em situações que envolvam tarefas escolares exigentes.

Na Versão Preferido da CES não foi encontrado nenhuma diferença estatisticamente significativa na percepção do ambiente psicossocial preferido em função das DA.

Relativamente aos Sentimentos face à Escola foi encontrado diferenças estatisticamente significativas nos dois domínios da escala: Sentimento de Valorização pela Escola e Percepção das Relações Sociais. Assim, concluiu-se que os alunos com DA atribuem menos valor e importância à escola e às relações sociais que comparação aos alunos sem DA.

Verificou-se posteriormente a influência do *Ciclo*, ou seja, de que forma os alunos do 2.º e 3.º ciclo percebem o ambiente psicossocial no contexto de sala de aula (real e preferido) e que sentimentos atribuem à escola. Assim, procedeu-se a análise descritiva e a análise das diferenças estatisticamente significativas através do teste T para Amostras Independentes, dos quais destacam-se os resultados posteriores.

A análise descritiva das médias na Versão Real da CES permitiu verificar que no geral, os alunos do 3.º ciclo apresentam um índice mais elevado na percepção do clima de sala de aula em relação aos alunos do 2.º ciclo ($x=15,75$; $x=14,65$), respectivamente. Deste modo, os alunos do 3.º ciclo apresentam médias mais elevadas nas dimensões de relacionamento, desenvolvimento pessoal e manutenção e mudança no sistema. Os alunos do 2.º ciclo, no que respeita às subescalas apresentam percepções elevadas em *Clareza de regras*, tais como os alunos de 3.º ciclo. As médias inferiores e que traduzem baixos níveis de percepção, nos alunos do 2.º ciclo contempla a subescala *Ordem e organização* enquanto que os alunos do 3º ciclo apresentam médias inferiores na subescala *Envolvimento*.

Na Versão Preferido da CES verificou-se que no geral os alunos do 2.º ciclo apresentam uma média superior ($x=19,45$) em relação aos alunos do 3.º ciclo ($x=18,84$). Deste modo, os alunos do 2.º ciclo apresentaram médias elevadas nas dimensões *Manutenção e Mudança do Sistema* e *Desenvolvimento Pessoal*, enquanto que os alunos do 3.º ciclo possuem uma média superior na dimensão de Relacionamento. Relativamente às subescalas os alunos do 2.º ciclo possuem médias mais elevadas em *Ordem e Organização* e inferior em *Clareza de regras* enquanto que

os alunos do 3.º ciclo apresentam médias superiores em *Professor-suporte* e inferior em *Clareza de regras*.

Por fim, é de referir que a diferença do nível de percepção do clima de sala de aula real e preferido é menor nos alunos que frequentam o 3.º ciclo ($x=3,09$) e maior nos alunos que frequentam o 2.º ciclo ($x=4,80$). Deste modo, o ambiente psicossocial real aproxima-se mais do ambiente psicossocial preferido nos alunos que frequentam o 3.º ciclo.

No que respeita a análise das diferenças estatisticamente significativas na Versão Real da CES, o Teste T para Amostras Independentes permitiu verificar que existem diferenças estatisticamente significativas na subescala *Afiliação, Orientação para a Tarefa e Ordem e Organização*, sendo os alunos do 3.º ciclo a possuir médias superiores em relação aos que pertencem 2.º ciclo. No que se refere às dimensões, verificou-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Desenvolvimento Pessoal e Manutenção e Mudança do Sistema*. Por fim, verificou-se também diferenças estatisticamente significativas na percepção geral do clima de sala de aula entre os alunos que frequentam o 2.º ciclo e os alunos que pertencem ao 3.º ciclo.

Na versão Preferido da CES, verificou-se diferenças estatisticamente significativas na subescala *Professor-suporte*, sendo os alunos do 3.º ciclo a manifestar uma média superior em relação aos alunos do 2.º ciclo e na subescala *Clareza de Regras*. Referente às dimensões, verificou-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Manutenção e Mudança do Sistema*, sendo que os alunos do 2.º ciclo possuem uma média superior em relação aos alunos do 3.º ciclo, o que parece revelar mais interesse num ambiente com elevados índices de clareza, controlo e inovação no contexto de sala de aula. Não se verificou diferenças estatisticamente significativas na percepção geral no clima de sala de aula, em função dos alunos que pertencem ao 2.º e 3.º ciclo.

A análise das médias referentes à escala *Sentimentos face à Escola*, demonstram que os alunos do 2.º ciclo obtêm uma média superior na dimensão de *Sentimentos de valorização pela escola* e os alunos do 3.º ciclo uma média superior na dimensão da *Percepção das relações sociais*. Porém, no foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Sendo o objectivo verificar a influência da variável *Género*, na percepção do ambiente psicossocial no contexto da sala de aula (real e preferido) e dos *Sentimentos*

atribuídos à Escola procedeu-se a análise descritiva e a análise das diferenças estatisticamente significativas através do Test T para Amostras Independentes, das quais destacam-se os seguintes resultados.

Os resultados da análise descritiva das médias, no que respeita à Versão Real da CES, permitiu verificar que os rapazes apresentaram médias mais elevadas nas subescalas *Clareza de regras* e *Professor-suporte* e inferiores em *Ordem e Organização* e *Envolvimento*, tal como as raparigas. A verificação dos resultados também permitiu verificar que as raparigas apresentam médias mais elevadas nas subescalas que os rapazes, com excepção às subescalas *Envolvimento* e *Afiliação*.

Na Versão Preferido da CES, as raparigas apresentam médias superiores em todas as subescalas em relação aos rapazes, podendo sugerir que as raparigas no geral idealizam mais o ambiente psicossocial no contexto da sala de aula. As subescalas que as raparigas apresentam médias mais elevadas são: *Ordem e organização* e *Envolvimento* e inferiores nas subescalas *Orientação para a tarefa* e *Clareza de regras*. Os rapazes idealizam o ambiente psicossocial com elevados níveis de *Professor-suporte* e *Ordem e Organização* e inferiores em *Orientação para a tarefa* e *Clareza de regras*, tal como as raparigas.

A análise das diferenças estatisticamente significativas, através do Test T para Amostras Independentes permitiu verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas nas subescalas da Versão Real da CES em função do género. Porém, na Versão Preferido verificou-se diferenças estatisticamente significativas nas subescalas *Envolvimento* e *Ordem e Organização*, sendo as raparigas a possuírem médias mais elevadas em relação aos rapazes. Estes resultados sugerem que as raparigas idealizam de forma significativa em relação aos rapazes índices mais elevados nas subescalas referidas. Também se verificou diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de *Relacionamento* e *Manutenção e Mudança do sistema*, com as raparigas a preferirem índices mais elevados nas dimensões referidas, em relação aos rapazes.

No que respeita à influência da variável Género nos Sentimentos face à Escola, verificou-se diferenças estatisticamente significativas nos dois domínios, sendo as raparigas a apresentar uma média superior em relação aos rapazes, nos *Sentimentos de valorização à escola*, bem como nas *Percepções das relações sociais*.

Mediante o objectivo de explorar em que medida os alunos sem e com *Retenções* percebem o ambiente psicossocial na versão real e preferido e por

outro lado, nos Sentimentos face à escola, foi utilizado uma análise descritiva e uma análise das diferenças estatisticamente significativas através do Teste t para Amostras Independentes.

A análise descritiva na Versão Real da CES permitiu constatar que os alunos com retenções possuem médias inferiores (em todas as subescalas) em relação aos alunos sem retenções, apesar de apresentarem a mesma ordem. Relativamente às dimensões, os alunos com retenções também possuem médias inferiores em relação aos alunos sem retenções, sendo a dimensão de Desenvolvimento Pessoal a possuir uma média inferior.

A análise descritiva na Versão Preferido da CES permitiu verificar que os alunos com retenções desejam mais níveis de *Afiliação* que os alunos sem retenções, sendo a única subescala que possuem um valor superior. Relativamente às dimensões os alunos com retenções possuem a mesma distribuição embora com médias inferiores.

A análise através do teste t na Versão Real da CES permitiu verificar diferenças estatisticamente significativas nas subescalas *Orientação para a tarefa*, *Ordem e organização* e nas dimensões *Desenvolvimento Pessoal* e *Manutenção e Mudança do Sistema*, sendo os alunos com retenções a possuírem médias mais baixas que os alunos sem retenções. Na Versão Preferido da CES foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas subescalas *Envolvimento* e *Ordem e Organização* sendo os alunos com retenções a possuir médias inferiores. É de referir que a diferença entre o índice geral do clima real e o clima preferido é maior nos alunos com retenções ($x=4,64$) do que nos alunos sem retenções ($x=4,11$). Deste modo, o ambiente psicossocial desejado aproxima-se menos do real no caso dos alunos com retenções.

No que respeita aos Sentimentos face à Escola os alunos com retenções possuem médias inferiores nos dois domínios da escala contudo não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Mediante o objectivo de controlar a influência da variável *Percepção como aluno* (*F= muito fraco e fraco; S= suficiente; B= bom e muito bom*) na percepção do ambiente psicossocial no contexto de sala de aula (real e preferido) e nos sentimentos face à escola, concluiu-se a partir dos resultados da análise descritiva e da análise das diferenças estatisticamente significativas através de uma ANOVA (one-way).

A análise descritiva na Versão Real das permitiu verificar que os alunos que se percebem como “suficientes” apresentam uma média mais baixa em todas as

subescalas e dimensões, em relação aos alunos que se percebem como “fracos” e “bons”. Os alunos que se percebem como “bons” apresentam médias intermédias e as médias mais elevadas pertencem aos alunos que se consideram “fracos”.

Na Versão Preferido, os alunos que se percebem como “suficientes” apresentam médias mais baixas em todas as subescalas, com excepção às subescalas *Afiliação* e *Clareza de regras*.

A análise através do teste de comparações múltiplas (Anova one-way) permitiu verificar na Versão Real a existência de diferenças estatisticamente significativas na subescala *Orientação para a tarefa* e *Ordem e Organização*, sendo os alunos que se percebem como “suficientes” a possuírem médias inferiores em relação aos alunos que se consideram “fracos” e “bons”. (reformular...)

No que respeita aos Sentimentos face à Escola, o teste de comparações múltiplas permitiu verificar que existem diferenças significativas na subescala *Sentimentos de valorização pela escola*, entre os alunos que se percebem como “suficientes” e o alunos “bons” e na *Percepção das relações sociais* entre os alunos que se consideram “fracos” e “bons” e entre os alunos que se percebem como “suficiente” e “bom”.

Relativamente às limitações deste estudo é de enunciar uma principal que se prende com a própria definição das dificuldades de aprendizagem. Neste estudo, os critérios de avaliação parecem ser insuficientes, no entanto estão baseados segundo a legislação em voga. Pensa-se que a dinâmica das turmas, algumas com a presença ou ausência do professor poderá ter influenciado o comportamento dos alunos nas respostas aos questionários, ou possivelmente o mau entendimento das instruções. O facto da realização dos testes serem aplicados na sua maior parte das vezes no horário da disciplina de Formação Cívica também poderia contribuir para um preenchimento do questionário de forma “descontraída”.

Relativamente às investigações futuras parecemos importante o alargamento do estudo do ambiente psicossocial em diversas zonas, contextos e ciclos, no sentido de procurar alguns padrões que possam identificar alguns padrões que se possam inferir no sentido de melhorar o processo de aprendizagem.

A consideração de aspectos familiares parece imprescindível na compreensão dos alunos com DA, e/ou a sua influência na percepção do clima de sala de aula e nos sentimentos face à escola.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologias da Investigação em Psicologia da Educação*. (5ª Edição) Braga: Psiquilíbrios Edições
- American Psychiatric Association (2006). *DSM-IV-TR, Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Antunes, J. & Veiga, F. (2004). Aspectos motivacionais dos alunos e do ambiente da aula: Variáveis do contexto escolar. Comunicação apresentada nas *II Jornadas de Psicologia do Instituto Piaget*. Almada: Campus Universitário, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, 6 e 7 Maio de 2004
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGrawHill.
- Batista, J. A. (1998). Avaliação de atitudes na escola: Concepções e práticas de professores reflectidas em dois estudos de caso. *Educação e Sociedade*, (3), 183-207
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento)
- Bastos, A., Paúl, C., & Sousa, L. (1999). Ambiente Social na Escola: Um estudo Exploratório. In A. Soares, S. Araújo & S. Caíres (orgs), *Avaliação Psicológica, Formas e Contextos vol VI*, (pp. 424-433). Braga: APPORT (Associação dos Psicólogos Portugueses).
- Bryman, A., Cramer, D. (1992). *Análise de dados em ciências sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora
- Bernardes, A., & Melo, M. (2005). *O Ambiente Psicossocial em Contexto Escolar. Clima de Sala de Aula Real e Ideal. Um estudo numa Escola de Évora*. Trabalho realizado no âmbito do seminário da psicologia da educação da Universidade de Évora.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.
- Byrne, D., Hattie, J., & Fraser, B. (1986). Student Perceptions of preferred classroom learning environment. *Journal of educational research*, 80(1), 10-18.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B. & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116. (Abstract)
- Casas, A. M. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro
- Chen, H. M., Chang, W. H., & Chang, H. P. (2002). Different Gender Student's Perceptions of Classroom Climate in a Trial of a Teacher-Developed Interdisciplinary Module. *National Science Council ROC(D)*, 12(3), 79-90.
- Coleman, J. M. & Minnett, A. M. (1992). Learning disabilities and social competence: a social ecological perspective. *Exceptional children*. 59, 234-46. Documento disponível em:
http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3130/is_n3_v59/ai_n28619041?tag=content;col1.
- Correia, L. M. (1993). O Psicólogo escolar e a educação especial. *Jornal de Psicologia*, 11, 5-7.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2, 369-376.

- Correia, L. M. (2004). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Ensaio*, 13(2), 155-172.
- Correia, L. M. (2005a). Educação especial e necessidades educativas especiais: ao encontro de uma plataforma comum. *Relatório apresentado ao Secretário de Estado da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação. 2005a.
- Cruz, V. (1999). ***Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos***. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa – Porto: Lidel.
- Dias, F. N. (2004). *Relações Grupais e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duarte, M., & Melo, M. (2003). *Contributos da Família e da Escola para a Auto-Estima da Criança*. Trabalho realizado no âmbito do seminário da psicologia da educação da Universidade de Évora.
- Echeita, G., & Martín, E. (1995). Interacción Social y aprendizaje. In Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (1995). *Desarrollo psicológico y educación, III – Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*, 4(1)
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 07-33.
- Fraser, B. J. (2002). Learning environments research: yesterday, today and tomorrow. In Goh, S. C., & Khine, M. S. (2002). *Studies in Educational Learning Environments – an international perspective*. Singapore: World Scientific Publishing.

- Freire, T. (1994). Princípios éticos na investigação psicológica. In *Actas do Seminário: Deontologia Profissional do Psicólogo*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). *Use of classroom scale in investigating effects of psychosocial milieu on science students outcomes*. Australia: Science Educations Research.
- Fonseca, V. (1999.). *Insucesso Escolar – Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Lisboa.
- Gilmartín, M. Á. (1998). Ambientes escolares. In Aragonés, J. I. & Amérigo, M. (1998). *Psicología Ambiental*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Gump, P. V. (1987). School and classroom environments. In D. Stokols & I. Altman (eds), *Handbook of Environmental Psychology, vol. 1* (pp.691-732). Malabar, FL: Krieger Pub.
- Hair, J. F., Black, W.C., Babin, B.T., Anderson, R.E., & Tathan, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hallahan, D.P. & Mercer, C. D. (2002). "Learning Disabilities: Historical Perspective". In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of Learning Disabilities: Research and Practice* (pp.1-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Hunt, P. & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *Journal of Special Educational, 31*(1), 3-29. (Abstract)
- Idol, L. (1997). Key question related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities, 30*(4), (pp.384-394). (Abstract)
- Insel, P., & Moos, R. (1974). Psychological Environments: Expanding the scope of human ecology. *American Psychologist, March*, 179-188.

- Jesus, S. N (1997). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with development disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 25-35.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Marchesi, A., & Martin, E. (1990). Del lenguaje del transtorno a las necesidades educativas especiales. In Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (1995). *Desarrollo psicológico y educación, III – Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (1995). *Desarrollo psicológico y educación, III – Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Martins, L., Pires, J., Pires, G., Melo, F. (2006). *Inclusão: Compartilhando Saberes*. Editora Vozes: Petrópolis.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Matos, D., Cirino, S., & Leite, W. (2008). Instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula: uma revisão da literatura. *Ensaio*, 10(1), 1-18.
- Melo, M. (2000). Quid Petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Évora
- Myint, S., & Goh, S. (2001). Investigation of tertiary classroom learning environment. Paper present at Australian Association for Research in Education Annual Conference, Western Australia, December 2001.

- Moos, R.H. (1987). *The Social Climate Scales: An overview*. Califórnia: Consulting Psychologists Press, Palo Alto.
- Nacional Advisory Committee on Handicapped Children (1968). *First annual report of National Advisory Committee on Handicapped Children*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare
- Neuenschwander, M. (2002). *Desenvolvimento e Identidade na Adolescência*. Coimbra: Almedina.
- Pereira, A. (2008). SPSS – Guia prático de utilização. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Quatrin, L. B., & Pivetta, H. M. (2008). Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. *Educação Especial*, 31, 49-62.
- Romero, J. F. (1995). Los retrasos madurativos y las dificultades en el aprendizaje. In Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (1995). *Desarrollo psicológico y educación, III – Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Romero, J.F. (1995). Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje. In Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (1995). *Desarrollo psicológico y educación, III – Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Santos, N. R. (1991). *O Ambiente Psicossocial na sala de aula*. Évora: Universidade de Évora (dissertação de Mestrado não publicada).
- Schmidt, M., & Čagran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32(4), 361-372.
- Smith, C. & Strick, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z – um guia completo para pais e educadores*. São Paulo: Artmed.

- Souza, O. S. (2007). Identidades e Diferenças: Um desafio às relações psicossociais na sala de aula. *Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação*, 15(3), 84-99.
- Sprinthall, N.A. & Colins, W.A. (1999). A Influência do Grupo de Colegas na Adolescência. In N. A. Sprinthall & W.A. Collins, *Psicologia do Adolescente – Uma Abordagem Desenvolvimentista* (pp. 357-402). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trump, G. C. & Hange, J. E. (1996). *Concerns about and effective strategies for inclusion: focus group interview findings from Tennessee teachers*. Charleston: Appalachia Educational Laboratory.
- Unesco. Conferência Mundial de Educação Especial. Declaração de Salamanca.1994.
- Veiga, F. H., & Antunes, J. (2004). *Escala de avaliação do “Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula” (APSA)*. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Walker, S. (2004). *Learning Environment Research: A Review of the Literature (Learning Environment Monograph)*, n. 3. San Marcos: Texas State University. (abstract)

Legislação.

Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 20/2006

Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro

Anexos

Anexo 1



Exma. Sra.

Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica
Integrada com Jardim de Infância da Malagueira
Prof. Maria Isabel Gomes

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, intitulada “*Clima de Sala de Aula e Dificuldades de Aprendizagem: Um estudo com alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*”, e sob a orientação da Prof. Madalena Melo, a mestranda Cátia Filipa Freitas Ferreira está a desenvolver uma investigação relacionada com esta temática.

Pretende-se estudar as percepções de clima de sala de aula de crianças e adolescentes com e sem dificuldades de aprendizagem nos alunos do 2º e 3º ciclo. A concretização desta investigação implica que uma amostra de jovens responda a dois pequenos questionários, **com dados de caracterização** expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações.

Para a realização desta investigação, torna-se imprescindível a colaboração da Escola que V. Ex.^a dirige, pelo que se solicita autorização para que os questionários possam ser passados aos alunos do 2º e 3º Ciclo desta escola. Salvaguarda-se que a investigação em causa não representa nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo, nomeadamente a autorização prévia dos encarregados de educação. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos

Évora, 16 de Fevereiro de 2009

(Cátia Filipa Freitas Ferreira)

(M^a Madalena Melo)

Mestranda: *Cátia Filipa Freitas Ferreira*
Orientadora: *Maria Madalena Vaz Pereira de Melo*

ct.fpa.ferreira@gmail.com 968510849
mmm@uevora.pt

Anexo 2

ASSUNTO: Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Venho por este meio solicitar autorização para o seu educando participar numa investigação intitulada “*Clima de Sala de Aula e Dificuldades de Aprendizagem: Um estudo com alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*”, no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação (realizada pela mestranda Cátia Filipa Freitas Ferreira e sob a orientação da Prof. Madalena Melo).

Pretende-se estudar as percepções de clima de sala de aula (real/desejado) dos alunos com e sem dificuldades de aprendizagem do 2º e 3º ciclo da cidade de Évora. A concretização desta investigação implica que o seu educando responda um pequeno questionário, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

(Cátia Filipa Freitas Ferreira)

(M^a Madalena Melo)

(Presidente do Conselho Executivo)

Eu, _____ Encarregado de Educação de _____, autorizo / não autorizo (riscar a opção desnecessária o meu educando, a participar na investigação que tem como objectivo o estudo das percepções de clima de sala de aula dos alunos com e sem dificuldades de aprendizagem do 2º e 3º ciclo da cidade de Évora.

Assinatura do Enc. Educação: _____

Anexo 3

Ficha de Caracterização Pessoal e Escolar

Este estudo tenta perceber como te sentes no contexto da tua sala de aula, assim como a importância que atribuis às relações com os teus colegas e ainda o valor que conferes à escola. Assim, peço-te que respondas aos questionários sobre o Clima de Sala de Aula e os Sentimentos face à Escola.

Lembra-te de responder a todas as questões. Se te enganares numa resposta faz uma cruz por cima e um círculo à volta daquela que consideras correcta. Lembra-te que não há respostas certas nem erradas. Deves assinalar aquilo que **melhor exprimir o que sentes**. Os questionários **são anónimos** e as tuas **respostas são confidenciais** e como tal, os resultados não serão divulgados.

Agradeço muito a tua colaboração.

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E ESCOLAR

Idade: _____ ❖ Sexo: Masculino _____ Feminino _____ ❖

Ano de escolaridade: _____

Nº de retenções anteriores: _____ ❖ Em que ano(s): _____ ;

És repetente este ano: Sim ___ Não ___

Nº de negativas no 1º e 2º Período: _____ ❖ Em que disciplinas: _____

Em geral, consideras-te um aluno: Muito fraco _____ Fraco _____ Suficiente _____
Bom _____ Muito Bom _____

Recebes algum tipo de apoio: Não _____ Sim _____

Se sim que tipo:
SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) _____; AE (Apoio Especializado) _____;
Individual _____; Grupo _____; Em sala de aula _____; Fora da aula (mas no horário da aula) _____;
Fora da hora de aula _____;

Frequência: 1h/semana ___; 2h/s ___; 3h/s ___; 4h/s ___; 5h/s ___; 6h/s ___;

Já tiveste apoio antes: Não ___; Sim ___ ❖ Quando: _____ Tipo: _____

Anexo 4

Escala de Clima de Sala de Aula (CES)

Forma abreviada das versões “Real” e “Preferido” – Moos & Trickett (1974)

INSTRUÇÕES: O objectivo deste questionário é tentar perceber, de uma forma geral, **como te sentes nesta escola e em todas as aulas**. O questionário é constituído por 24 frases (versão real), mais 24 frases (versão preferido): para cada frase, pedimos-te que indiques se a consideras **VERDADEIRA** ou **FALSA**. Se a considerares **VERDADEIRA**, faz um círculo à volta do “V”, se a considerares **FALSA**, faz um círculo à volta do “F”.

➤ Lembra-te que estás a responder ao que **REALMENTE ACONTECE** em geral nas aulas.

1. Os alunos empenham-se muito no que fazem nas aulas.	V	F
2. Nas aulas os alunos conseguem conhecer-se muito bem uns aos outros.	V	F
3. Os professores passam pouco tempo só a conversar com os alunos.	V	F
4. Passamos muitas vezes mais tempo a discutir assuntos que não têm nada a ver com a matéria, do que com a matéria.	V	F
5. As aulas são bem organizadas.	V	F
6. Há um conjunto de regras muito claras para os alunos seguirem.	V	F
7. Nas aulas os alunos parecem estar a sonhar acordados a maior parte do tempo.	V	F
8. Nas aulas os alunos não estão muito interessados em conhecer-se uns aos outros.	V	F
9. Os professores mostram-se interessados pelos alunos.	V	F
10. É importante trabalhar bastante nas aulas.	V	F
11. Os alunos estão quase sempre sossegados nas aulas.	V	F
12. As regras de funcionamento das aulas parecem estar sempre a mudar.	V	F
13. Nas aulas os alunos estão sempre a olhar para o relógio.	V	F
14. Uma boa parte das amizades foram feitas nas aulas.	V	F
15. Os professores são mais amigos do que autoridades.	V	F
16. Nas aulas os alunos esforçam-se pouco por trabalhar.	V	F
17. Os alunos fazem bastantes disparates nas aulas.	V	F
18. Os professores costumam explicar o que acontecerá se os alunos desobedecerem às regras de funcionamento das aulas.	V	F
19. A maioria dos alunos dá atenção ao que os professores dizem nas aulas.	V	F
20. É fácil formar grupos para realizar trabalhos de grupo.	V	F
21. Os professores vão ao encontro dos alunos que precisam de ajuda.	V	F
22. As aulas são mais um momento de convívio do que ocasião para aprender alguma coisa.	V	F
23. As aulas são muitas vezes barulhentas.	V	F

24. Os professores explicam as regras de funcionamento das aulas.	V	F
---	---	---

Lembra-te que estás a responder ao que GOSTARIAS QUE ACONTECESSE em geral nas aulas.

1. Que os alunos se empenhassem muito no que fazem nas aulas.	V	F
2. Que, nas aulas, os alunos se conseguissem conhecer muito bem uns aos outros.	V	F
3. Que os professores passassem pouco tempo só a conversar com os alunos.	V	F
4. Que passássemos muitas vezes mais tempo a discutir assuntos que não têm nada a ver com a matéria, do que com a matéria.	V	F
5. Que as aulas fossem bem organizadas.	V	F
6. Que houvesse um conjunto de regras muito claras para os alunos seguirem.	V	F
7. Que os alunos parecessem estar a sonhar acordados a maior parte do tempo.	V	F
8. Que os alunos não estivessem muito interessados em conhecer-se uns aos outros.	V	F
9. Que os professores se mostrassem interessados pelos alunos.	V	F
10. Que fosse importante trabalhar bastante nas aulas.	V	F
11. Que os alunos estivessem quase sempre sossegados nas aulas.	V	F
12. Que as regras de funcionamento das aulas mudassem muito.	V	F
13. Que, nas aulas, os alunos estivessem sempre a olhar para o relógio.	V	F
14. Que uma boa parte das amizades tivessem sido feitas nas aulas.	V	F
15. Que os professores fossem mais amigos do que autoridades.	V	F
16. Que, nas aulas, os alunos se esforçassem pouco por trabalhar.	V	F
17. Que os alunos fizessem bastantes disparates nas aulas.	V	F
18. Que os professores explicassem o que aconteceria se os alunos desobedecerem às regras de funcionamento das aulas.	V	F
19. Que a maioria dos alunos desse atenção ao que os professores dissessem nas aulas.	V	F
20. Que fosse fácil formar grupos para realizar trabalhos de grupo.	V	F
21. Que os professores fossem ao encontro dos alunos que precisassem de ajuda.	V	F
22. Que as aulas fossem mais um momento de convívio do que ocasião para aprender alguma coisa.	V	F
23. Que as aulas fossem muitas vezes barulhentas.	V	F
24. Que os professores explicassem as regras de funcionamento das aulas.	V	F

Anexo 5

Escala de Sentimentos Face à Escola (ESFA)

– Duarte & Melo (2003)

INSTRUÇÕES: A seguir vais ler uma lista de frases que descrevem **coisas que às vezes crianças e os jovens sentem ou fazem**. Algumas dessas frases poderão ser verdade no teu caso, outras poderão não ser verdade.

Deves ler uma frase de cada vez e começar por ver se, no teu caso, é verdadeira ou falsa. **Se for verdadeira, deves escolher, no lado esquerdo entre Sempre Verdade ou Às vezes Verdade. Se for falsa, deves escolher, no lado direito, entre Às vezes Falso ou Sempre Falso.**

Sempre Verdade	Às vezes Verdade		Às vezes Falso	Sempre Falso
		1. Gosto que os professores me façam perguntas nas aulas.		
		2. Gosto da maneira como os meus colegas me tratam.		
		3. Os professores, nas aulas, preocupam-se comigo.		
		4. As outras pessoas acham que sou simpático(a).		
		5. As aulas fazem-me sentir inteligente.		
		6. Os outros miúdos gostam de brincar comigo.		
		7. Os professores, nas aulas, gostam de me ajudar.		
		8. Os meus amigos acham que sou esperto.		
		9. Os professores das aulas compreendem os meus problemas.		
		10. Passo a maior parte do meu tempo sozinho(a).		
		11. A escola interessa-me muito.		
		12. Quando estou triste digo aos meus amigos.		