

AMBIENTE PSICOSSOCIOLÓGICO DA SALA DE AULA E RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Abílio Afonso Lourenço

Professor Titular

CIPE - Centro de Investigação em Psicologia e Educação
Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto, Portugal
investigar2010@gmail.com

Victor M. P. Da Rosa

Professor Titular

Faculty of Social Sciences
University of Ottawa, Ottawa, Canadá
victor.darosa@uottawa.ca

Maria Olímpia Almeida de Paiva

Professora Titular

CIPE - Centro de Investigação em Psicologia e Educação
Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto, Portugal
investigar2010@gmail.com

RESUMO

Esta investigação procurou analisar a influência do ambiente da sala de aula nos comportamentos disruptivos dos alunos, assim como o impacto destes no rendimento escolar. Da amostra fazem parte 217 alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico do centro do Porto. Aplicou-se a Escala da Disrupção Escolar Professada pelos alunos (EDEP) e a Escala do Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula (APSA). Poder-se-á inferir dos resultados que os alunos que percebem o ambiente da sala de aula como mais positivo são os que manifestam menos comportamentos disruptivos, bem como obtêm melhores notas.

PALAVRAS-CHAVE

Comportamento disruptivo; Sucesso académico; Ambiente da sala de aula.

ABSTRACT

This research sought to examine the influence of the classroom environment upon disruptive behaviors, as well as the influence of these behavior on academic achievement. A sample of 217 middle school students was selected in Oporto. We used the Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS) and the Psychossociological Environment of the Classroom (APSA) scale. It can be inferred that the students who perceive the classroom environment as more positive are the ones who show less disruptive behaviors and, as a result, they get better grades.

KEYWORDS

Disruptive behavior; Classroom environment; Academic achievement

INTRODUÇÃO

A indisciplina que hoje é observável na sala de aula incomoda o trabalho docente e discente, desviando o foco de atenção dos indivíduos que necessitam de fazer um esforço continuado para alcançar a mestria das suas realizações. As diferentes atitudes anti-sociais preponderantes em sala de aula e na escola causam um clima de indisciplina e *stress* no ambiente. A comunidade educativa necessita de encarar o flagelo da indisciplina na escola como forma de desenvolver estratégias que fomentem a qualidade do bem-estar psicossocial no ambiente educativo (Ramal).

Actualmente, e numa perspectiva da Psicologia da Educação, o foco da aprendizagem é dirigido para a importância dos pensamentos que o aluno vai traçando, como ainda para as dimensões cognitiva, comportamental e motivacional que este estimula nas aprendizagens que vai desenvolvendo (Lourenço). Conforme refere Biggs “os alunos aprendem por uma grande variedade de razões; essas razões determinam a forma como aprendem e esta determinará a qualidade do seu resultado”. (14) Este novo paradigma da investigação considera os indivíduos como processadores da informação, realçando a forma como estes desenvolvem o processamento activo do conhecimento, à medida que vão atribuindo significado e sentido ao ambiente que os rodeia, ou seja, implica a atribuição de sentido ao que está a aprender (Biggs; Winne).

A consideração deste papel agente dos alunos suscitou um conjunto de questões que foram organizando e configurando a lógica da agenda deste trabalho:

O que significa ser um aluno disruptivo? Como se diferenciam estes alunos nos seus resultados escolares? Em que medida o ambiente psicossociológico da sala de aula tem impacto nos comportamentos disruptivos e no seu rendimento académico? Em que medida variáveis como o sexo, a repetência, o tempo de estudo e as metas escolares influenciam o ambiente psicossociológico da sala de aula?

Neste decurso, foi crescendo e interiorizada a consciência da importância do estudo dos comportamentos disruptivos dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em ambiente da sala de aula, como elemento facilitador do sucesso escolar. Equipar os alunos com competências para poderem enfrentar os desafios da escolaridade sempre foi um objectivo do agir da Escola. A escolha de alunos deste nível de ensino para a realização desta pesquisa, prende-se pelo facto de se considerar que é neste ciclo de estudos onde se operam importantes transformações cognitivas, afectivas e motivacionais. Sem uma visão abrangente das condições de aprendizagem, relativamente ao seu contexto, ambiente e afectos, torna-se difícil orientar os alunos para os objectivos educativos ambicionados.

1. COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS E AMBIENTE DA SALA DE AULA

Segundo Da Rosa e Lapointe, a *psyché* é particularmente a mesma em todos os povos. Trata-se da vida interior. Assim, em todo o mundo podemos encontrar indivíduos com os mesmos impulsos, os mesmos receios e os mesmos conflitos. As diferenças presenciadas revelam maneiras de viver cada cultura. Deste modo, torna-se evidente que qualquer sociedade influencia as atitudes e os comportamentos dos seus membros. Partindo do pensamento destes autores, parece ser consensual, dentro da comunidade científica, que o conceito de indisciplina, acompanhada ou não de violência física ou verbal, tem-se revelado

como um problema cada vez mais grave no quotidiano das nossas escolas, provocando sérios danos na aprendizagem dos nossos alunos, facto que, a não ser corrigido rápida e eficazmente, poderá hipotecar a Escola portuguesa (Lourenço e Paiva “Comportamentos;” Paiva e Lourenço “Disrupção”). Seguramente, se nos dispuséssemos a registar todas os acontecimentos verificados durante um tempo lectivo não ficaríamos surpresos ao constatar que uma parte substancial das intervenções orais advém do professor e que nelas predominam as funções de controlo, organização e estruturação metodológica, comparativamente às de informação, desenvolvimento e personalização.

A aula é um sistema aberto, um mundo de pequenos mundos altamente complexo, no seio do qual se conferem intercâmbios imprevisíveis e simultâneos entre os seus elementos. O ensino e os fenómenos a eles associados, como o próprio comportamento indisciplinado do aluno, devem ser vistos como fenómenos interaccionais no interior desse contexto específico.

De uma forma geral, e sem querer valorizar em excesso a diversidade de perspectivas disciplinares, ideológicas e idiossincráticas através das quais o problema tem sido analisado e o conceito definido, poder-se-á atestar que a noção de indisciplina escolar aponta para atitudes e comportamentos que põem em causa a efectivação das tarefas e actividades de ensino/aprendizagem, o convívio saudável e o apreço e consideração por um conjunto de deveres sócio-morais, valores e padrões culturais que se considera deverem presidir às relações entre as pessoas no quadro institucional da escola e da aula. Desta forma, ao considerarmos este fenómeno, fazemos referência a comportamentos que, na sua natureza, não são mais do que transgressões a regras normativas instituídas, de natureza escolar (normas regulamentares, contratos explícitos ou implícitos), e a uma ordem ético-social comumente adoptada, assente em valores que alegadamente norteiam o relacionamento das pessoas em sociedade. Segundo Prairat, essas regras (normativa e ética) são desenhadas para garantir as diferentes situações de aprendizagem, assegurar a socialização dos alunos, bem como demarcar as relações entre todos os intervenientes que coabitam o espaço escolar.

2. MÉTODO

2.1. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Este modelo, centrado nos comportamentos disruptivos dos alunos, descreve determinadas relações causais entre as variáveis. Sendo o objectivo a comprovação da viabilidade do modelo proposto é formulada a seguinte hipótese: o modelo proposto representa as relações entre as variáveis existentes na nossa matriz empírica.

Relativamente às relações existentes no modelo hipotetizado para os alunos do 3.º CEB, estabeleceu-se que cada uma das variáveis latentes influi unicamente nos seus respectivos itens (Byrne, *Structural Equation Modeling With AMOS*) e que as relações entre variáveis observadas e inferidas são representadas por um alfa (α) e entre as inferidas por um beta (β). Deste modo, foram definidas as sub-hipóteses que norteiam as especificações delineadas: H1. O sexo dos alunos tem influência no ambiente psicossociológico da sala de aula; H2. O ano de escolaridade que os alunos frequentam tem impacto no ambiente psicossociológico da sala de aula; H3. O ambiente psicossociológico da sala de aula é afectado pelo número de reprovações dos alunos; H4. O tempo de estudo usado pelos alunos influencia o ambiente psicossociológico da sala de aula; H5. As metas escolares definidas pelos alunos têm uma in-

fluência no ambiente psicossociológico da sala de aula; H6. Os comportamentos disruptivos dos alunos são influenciados pelo ambiente psicossociológico da sala de aula; H7. Os comportamentos disruptivos têm um impacto nas notas obtidas pelos alunos; e H8. O ambiente psicossociológico da sala de aula influi nas notas obtidas pelos alunos.

2.2. PARTICIPANTES

Para esta investigação foi usada uma amostra de 217 alunos do 3.º CEB, distribuídos por 15 turmas de uma escola secundária com 3.º Ciclo, do grande Porto. Desta amostra, 112 (51,6%) alunos são rapazes e 105 (48,4%) são raparigas. No que concerne ao ano de escolaridade, 46 (21,2%) alunos frequentam o 7.º ano, 84 (38,7%) o 8.º e 87 (40,1%) o 9.º ano. Estes distribuem-se entre os 12 e os 20 anos ($M=15,2$; $DP=1,73$), verificando-se a existência de dois alunos com 19 anos e quatro com 20. Constata-se que os alunos do 7.º ano de escolaridade apresentam uma média etária de 13,3 anos ($DP=.89$), os do 8.º 15,5 ($DP=1,65$) e os do 9.º uma média de 16,0 ($DP=1,33$). Relativamente às notas escolares, a disciplina de Língua Portuguesa apresenta uma média de 2.82 ($DP=.76$) e a Matemática de 2.64 ($DP=.96$). Foram seleccionadas estas disciplinas por apresentarem maior insucesso e serem sujeitas a exame nacional no 9.º ano de escolaridade.

2.3. INSTRUMENTOS

Nesta investigação foi utilizada a escala EDEP (Veiga “Disruptive”) para avaliar os comportamentos disruptivos dos alunos, apresentando 16 itens que estão distribuídos por três factores: Distracção-Transgressão (DT); Agressão aos Colegas (AP); e Agressão à Autoridade Escolar (AA). As pontuações mais elevadas dizem respeito a uma maior disrupção escolar e, pelo facto de existirem itens inversos, é necessário efectivar uma prévia inversão do seu valor numérico.

Para avaliar a percepção dos alunos sobre o ambiente psicossociológico da sala de aula foi utilizado o questionário APSA (Antunes), que congrega 22 itens distribuídos por 5 factores: Autoridade Compreensiva do professor nas aulas (AC); Envolvimento nas Aulas (EA); Afiliação nas Aulas (AF); Satisfação nas Aulas (SA); e Tarefas nas Aulas (TA).

As pontuações superiores correspondem a uma maior percepção sobre o ambiente psicossociológico da sala de aula, pelo que se torna necessário realizar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos. No que se refere à classificação das respostas, em ambos os instrumentos (EDEP e APSA) usou-se uma escala de formato Likert de seis pontos, desde (1) Discordo totalmente até (6) Concordo totalmente.

2.4. PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

2.4.1. PROCEDIMENTOS

Para atingir as metas propostas nesta investigação, os inventários utilizados foram aplicados em Abril de 2009, em espaço de sala de aula e durante o horário escolar, após a respectiva autorização da Direcção da escola e dos encarregados de educação. Foi garantida a confidencialidade

das respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa informático SPSS.17/AMOS.17 (Byrne, *Structural Equation Modeling With AMOS*; Lowe, Winzar e Ward).

2.4.2. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A técnica de modelos de equações estruturais (Ullman e Bentler) possibilita ao investigador avaliar as relações causais entre variáveis não directamente observadas (inferidas) por meio de um agregado de variáveis observadas que servem de marcadores de cada variável inferida ou latente (Byrne, *Structural equation modelling with EQS*). Esta técnica permite analisar a validade preditiva observando as relações dos construtos avaliados com variáveis que a literatura usualmente indica como teoricamente associadas. Na figura 1 pode observar-se a representação pictográfica do diagrama causal, mostrando as variáveis e a direcção das influências causais.

Todos os cálculos dos parâmetros foram realizados através do AMOS 17, que nos permite observar os modelos utilizados através de matrizes de efeitos e de covariância. Num último momento é exposta a avaliação do modelo que é realizada por meio de indicadores estatísticos (índices de ajustamento) que permitem certificar a adequabilidade do mesmo.

Na apreciação dos modelos causais procura-se avaliar se o modelo hipotetizado clarifica as relações existentes na matriz dos dados empíricos. Esta avaliação dos modelos será realizada em dois momentos: o primeiro que se relaciona com o ajustamento global e o segundo com o ajustamento local. A análise do ajustamento global do modelo realiza-se em duas etapas: a análise do ajustamento do modelo e a interpretação dos dados correspondentes à comparação do modelo (MacCallum, Wegener, Uchino e Fabrigar). O ajustamento global do modelo revela o grau em que o modelo previamente determinado se ajusta à matriz de covariância dos dados. Os índices de ajustamento que possibilitam esta tomada de decisão são, especificamente: χ^2/gl ; GFI; AGFI; CFI e RMSEA (Byrne, *Structural Equation Modeling With AMOS*; Schreiber et al.).

Relativamente ao valor χ^2/gl , este é calculado a partir da divisão do χ^2 do modelo pelo número de graus de liberdade. Segundo Giles admite-se um ajustamento aceitável do modelo quando este valor é inferior a 5. Por outro lado Byrne (*Structural Equation Modeling With AMOS*) afirma que valores superiores a 2 não deveriam ser aceites.

Quanto ao índice GFI (*Goodness-of-Fit Index*), trabalhado por Jöreskog e Sörbom, este faz a comparação da matriz de covariância da amostra usada com uma matriz de covariância calculada para a população, ou seja, indica que parâmetros eram expectáveis de múltiplas aplicações do estudo utilizando distintas amostras. O seu valor é estimado entre 0 e 1, onde um valor próximo de 1 indica uma medida de bom ajuste. Tal como o anterior, o valor do AGFI (*Adjusted Goodness-of-Fit Index*) indica a quantidade de variância e covariância explicada, ajustada aos graus de liberdade do modelo. Quando se verificam valores iguais ou superiores a .90 estes indicam um ajustamento robusto do modelo. Segundo Hu e Bentler, ao não compararem o modelo hipotetizado com qualquer outro, estes dois índices podem ser considerados como de ajustamento absoluto.

O índice CFI (*Comparative Fit Index*) apresenta o modelo hipotetizado algures numa escala de valores que variam entre 0 e 1, onde o zero indica um mau ajuste e o 1 um ajuste muito robusto. Este índice faz a comparação entre o modelo hipotetizado e um modelo totalmente independente, onde não é possível observar qualquer relação entre variáveis, tendo como

No quadro 1 são apresentados os dados descritivos (mínimos, máximos, média, desvio-padrão, assimetria e curtose) relativos às variáveis incluídas no modelo de equações estruturais, podendo-se constatar que as assimetrias e as curtoses apresentam valores ajustados. Os dados alcançados indicam médias na pontuação item a item próximos do valor intermédio da respectiva distribuição.

Quadro 1. Estatística descritiva (mínimo, máximo, média, desvio-padrão, assimetria e curtose) correspondente às variáveis incluídas no modelo de equações estruturais

Variável	Mín.	Máx.	Média	DP	Assimetria	Curtose
N.º de Reprovações	0	5	1.59	1.29	.514	-.429
Horas de Estudo	0	9	2.40	2.49	1.064	.184
Língua Portuguesa	1	5	2.82	.76	-.010	-.348
Matemática	1	5	2.64	.96	.433	-.190
APSA7EA	1	6	3.94	1.85	-.429	-1.248
APSA8EA	1	6	3.83	1.84	-.315	-1.279
EDEP4DT	1	6	2.39	1.50	.817	-.356
EDEP14DT	1	6	2.65	1.55	.722	-.387

Legenda. Os itens APSA seguidos das letras EA correspondem ao Envolvimento nas Aulas; os itens EDEP seguidos das letras DT correspondem à Distração-Transgressão.

Na figura 1 observa-se a especificação do modelo hipotetizado para a amostra. As relações causais apresentadas são as existentes no modelo considerando as hipóteses delineadas anteriormente. Teve-se em conta dois critérios para a avaliação dos resultados da contrastação do modelo de equações estruturais, nomeadamente, o nível global de ajustamento do modelo e a significância dos coeficientes de regressão calculados. Os índices de ajustamento global (índices de bondade) do modelo proposto são bastante robustos ($\chi^2/gf=1.338$; $GFI=.967$; $AGFI=.930$; $CFI=.977$; $RMSEA=.040$), atestando a hipótese de que o modelo hipotetizado representa as relações entre as variáveis existentes na nossa matriz empírica.

Do quadro 2 e da figura 1 poder-se-á constatar que as sub-hipóteses que nortearam esta investigação foram todas confirmadas: H1. As raparigas têm uma percepção mais positiva sobre o ambiente psicossociológico da sala de aula do que os rapazes ($\alpha=.18$; $p<.05$); H2. Os alunos do 9.º ano de escolaridade revelam uma percepção do ambiente da sala de aula mais positiva relativamente aos restantes anos ($\alpha=.07$; $p=n.s.$); H3. O ambiente psicossociológico da sala de aula é afectado negativamente pelo número de reprovações dos alunos ($\alpha=-.04$; $p=n.s.$); H4. Um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia de uma forma positiva o ambiente psicossociológico da sala de aula ($\alpha=.06$; $p=n.s.$); H5. As metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência positiva no ambiente psicossociológico da sala de aula ($\alpha=.16$; $p<.05$); H6. Os alunos que têm uma melhor percepção do ambiente psicossociológico da sala de aula apresentam menos comportamentos disruptivos ($\beta=-.26$; $p<.05$); H7. Os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos ($\beta=-.26$; $p<.05$); e H8. O ambiente psicossociológico da sala de aula influi positivamente nas notas obtidas pelos alunos ($\beta=.28$; $p<.01$).

Quadro 2. Resultados da contração da estrutura de covariância (valor e erro estimado e nível de significância) hipotetizado para a amostra

Hipóteses		Valores não estandardizados	Valores estandardizados	Erro de estimativa	p
H1	Sexo → Ambiente da sala de aula	.586	.18	.257	.023
H2	Ano de Escolaridade → Ambiente da sala de aula	.153	.07	.167	.361
H3	N.º de Reprovações → Ambiente da sala de aula	-.056	-.04	.098	.569
H4	Horas de Estudo → Ambiente da sala de aula	.043	.06	.054	.427
H5	Metas Escolares → Ambiente da sala de aula	.352	.16	.168	.036
H6	Ambiente sala de aula → Comportamentos Disruptivos	-.135	-.26	.058	.020
H7	Comportamentos Disruptivos → Notas	-.238	-.26	.099	.016
H8	Ambiente da sala de aula → Notas	.136	.28	.043	.001
	Sexo → Ano de Escolaridade	-.013	-.03	.026	.613
	Sexo → N.º de Reprovações	.030	.05	.044	.489
	Sexo → Horas de Estudo	-.470	-.38	.090	.000
	Sexo → Metas Escolares	.010	.03	.025	.686
	Ano de Escolaridade → N.º de Reprovações	.178	.18	.068	.009
	Ano de Escolaridade → Horas de Estudo	.408	.22	.132	.002
	Ano de Escolaridade → Metas Escolares	.112	.20	.039	.004
	N.º de Reprovações → Horas de Estudo	-.593	-.19	.222	.007
	N.º de Reprovações → Metas Escolares	-.200	-.21	.067	.003
	Horas de Estudo → Metas Escolares	.297	.16	.128	.020
	Comportamentos Disruptivos → EDEP4DT	1.000	.58	-	-
	Comportamentos Disruptivos → EDEP14DT	1.216	.71	.419	.004
	Ambiente da sala de aula → APSA7EA	1.000	.90	-	-
	Ambiente da sala de aula → APSA8EA	.926	.84	.122	.000
	Notas → LP	.710	.76	.135	.000
	Notas → Mat	1.000	.85	-	-

Legenda. LP=Língua Portuguesa; Mat=Matemática; os itens APSA seguidos das letras EA correspondem ao Envolvimento nas aulas; os itens EDEP seguidos das letras DT correspondem à Distração-Transgressão.

Observa-se no quadro 2 que todos os valores de regressão de uma variável relativamente a outra se apresentam como significativos, excluindo os da relação da variável endógena Ambiente psicossociológico da sala de aula com as variáveis exógenas Horas de estudo, Número de reprovações e Ano de escolaridade. Quanto às variáveis observadas (exógenas) verifica-se que quanto maior for o ano de escolaridade dos alunos mais reprovam ($\alpha=.18$), porém despendem mais tempo no estudo ($\alpha=.22$) e apresentam metas escolares mais ambiciosas ($\alpha=.20$). De igual forma, verifica-se que os alunos que mais reprovam são os que estudam menos ($\alpha=-.19$) e exibem metas escolares menos exigentes ($\alpha=-.21$). Assim, os alu-

nos que se aplicam mais ao estudo revelam metas escolares mais ambiciosas ($\alpha=.16$). Por seu lado, as raparigas são menos aplicadas ao estudo ($\alpha=-.38$), apresentam mais reprovações ($\alpha=.05$), contudo têm metas escolares mais elevadas ($\alpha=.03$). De realçar que as relações do sexo com o número de reprovações e com as metas não são estatisticamente significativas. Quanto à variância explicada das variáveis em estudo, as correlações múltiplas quadradas indicam valores de 18.2% para as Notas e 7% para o Ambiente da sala de aula, sendo estas as mais explicadas no modelo. A variável Comportamentos disruptivos (6.7%) é a menos explicada pelas variáveis em estudo.

Uma linha de investigação tem sido desenvolvida nestes últimos anos devido a um aumento acentuado de problemas relacionados com a indisciplina escolar. Esta investigação tem sido desenvolvida em vários países (Amado e Freire; Haber e Glatzer; Lourenço e Paiva, "Disrupção;" Paiva e Lourenço "Comportamentos disruptivos e sucesso;" Salmivalli, Kaukiainen e Voeten). Reflectindo sobre os comportamentos disruptivos dos alunos em ambiente de sala de aula, uma das preocupações da escola é possibilitar ao aluno participar na definição das normas disciplinares que constam do Regulamento Interno da escola para que ele acredite nelas e as respeite, a fim de que se estabeleça um ambiente favorável e harmonioso ao desenvolvimento da aprendizagem. Os dados alcançados neste estudo revelam que os alunos que têm uma melhor percepção do ambiente psicossociológico da sala de aula apresentam menos comportamentos disruptivos. Desta forma, o professor precisa de criar condições apropriadas às especificidades de cada aluno. No aspecto atitudinal, torna-se necessário desenvolver formação nesse sentido, não nos ficarmos apenas por considerações reflexivas temáticas. Diversas investigações, quer transversais quer longitudinais, têm realçado que as percepções positivas dos alunos acerca do clima psicossociológico da escola, ou em particular da sala de aula, aparecem associadas com menores problemas comportamentais e emocionais (Paiva e Lourenço, "Ambiente;" Roeser e Eccles), o que está plenamente de acordo com os nossos resultados. Estas dificuldades comportamentais observadas nos diferentes contextos, transformam-se, habitualmente, em insucessos na vida social, emocional e principalmente académica dos indivíduos. Da revisão de literatura não ficam interrogações sobre as consequências muito negativas, principalmente no âmbito pessoal e do insucesso escolar repetido dos alunos. De realçar ainda que a relação entre o rendimento académico e o comportamento desviante é indiscutível (Freire; Veiga, *Transgressão*), como se pode constatar com os resultados obtidos neste estudo, onde se verificou, mais uma vez, que os comportamentos disruptivos versus têm um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos, sendo esta associação de variáveis estatisticamente significativa. Como refere Polk o insucesso escolar, principalmente se for continuado, é um percurso que cria frustrações e ansiedades, gerando sentimentos de debilidade vivenciados por aqueles que caem no papel de alunos sem sucesso. Muitos estudos alertam-nos para as diversas consequências do insucesso escolar na personalidade do aluno, mesmo que esse facto lhe pareça indiferente. Alguma investigação portuguesa, certificando estudos internacionais, revela uma relação intensa entre o comportamento disciplinar, as aprendizagens e o aproveitamento académico (Freire; Paiva e Lourenço, "Comportamentos disruptivos versus;" Silva).

Finalmente, os professores e os educadores, cada vez mais, têm de adoptar, na sua *praxis* docente, o primórdio de que não há, em parte alguma, alunos que partilhem um quadro uniforme de atitudes e comportamentos, de sentimentos, de objectivos individuais e de preparação semelhante. Existem sim, sujeitos *per si* dispersos num amplo leque de interesses, competências e motivações que colocam, por este facto, novos desafios aos processos de ensino/aprendizagem.

4. CONCLUSÕES

Na introdução deste trabalho foram apresentadas algumas questões que serviram de norte para a prossecução desta investigação. No decorrer do estudo tentamos esclarecer algumas dessas preocupações, tendo sempre presente a clarividência que estas mesmas questões permaneceriam em aberto, dando a possibilidade a novas investigações sobre a temática em estudo, acrescentando e alargando novos horizontes.

Apesar de serem escassos os estudos sobre o ambiente da sala de aula e sua influência no sucesso escolar dos alunos, as investigações efectuadas no seu âmbito revestem-se de grande impacto para a melhoria do ensino/aprendizagem das nossas escolas. Este enriquecimento pode ser observado na contribuição efectiva para a melhoria do rendimento escolar da maior parte dos nossos alunos, se os professores possuírem os conhecimentos subjacentes à temática do ambiente da sala de aula e se os exercitarem na prática. Para além deste conhecimento, será também importante que os professores possam avaliar o tipo de comportamento disruptivo que os alunos exibem para poderem intervir adequada e atempadamente nas disfunções que possam surgir. É também essencial que conheçam o impacto de algumas variáveis significativas (e.g., sexo, número de reprovações, horas de estudo, metas escolares, ambiente da sala de aula, comportamentos disruptivos) no rendimento escolar exibido pelos alunos e possuam competências que lhes permitam ensinar e modelar a utilização de estratégias auto-regulatórias na sala de aula, tendo sempre como objectivo principal a mestria dos alunos.

Coventry refere que, nos primeiros anos de escolaridade, o insucesso escolar, quando relacionado com comportamentos disruptivos, é um fenómeno que funciona como promotor da abstracção estrutural e psicológica do aluno, reflectindo-se fortemente no seu autoconceito e nas suas ambições. Genericamente, poder-se-á dizer que o relacionamento social quotidiano no espaço escolar e a cooperação entre os alunos na aprendizagem tornam esse processo mais eficaz, prevenindo a problemática do insucesso académico, assim como atitudes preconceituosas, de injustiça e discriminação (Formiga; Garcia).

A criação de ambientes que os alunos percebem como capazes de induzir uma abordagem profunda e em que possam efectuar aprendizagens significativas, constitui o desafio sugerido ao sistema educativo em geral e aos professores em particular (Paiva). A literatura destaca a influência da percepção dos alunos sobre os métodos de ensino e de avaliação usados pelos docentes e das matérias que integram o currículo na adopção de uma determinada abordagem à aprendizagem. Ramsden referiu que os alunos nunca recebem, de forma passiva, a instrução do professor. Adaptam-se ao contexto, tentando corresponder ao que o professor manifesta valorizar na aprendizagem. No que diz respeito aos procedimentos de avaliação, os teóricos referem que os docentes proporcionam aos alunos sinais sobre o tipo de aprendizagem que se pretende que estes concretizem e a maneira como devem abordar a sua aprendizagem.

Só será possível alcançar a disciplina ambicionada a partir do momento em que o trabalho na escola se desenvolva a um nível interdisciplinar, em que todos os professores tenham uma mesma linha de acção, norteando o aluno para que auto-regule a sua aprendizagem tendo como objectivo a mestria escolar (Lourenço, "Processos;" Paiva).

Como realçam Martini e Boruchovitch, é necessário investigar como os alunos, que juntamente com os professores constituem a essência e o alicerce do processo ensino/aprendizagem, analisam e vivenciam as suas experiências de (in)sucesso escolar. Quando a sala de aula se transmuta num palco de múltiplas existências e a cortina se abre para dar outras vidas a cada aluno, criam-se e recriam-se, num ambiente único, formas singulares para exprimir sentimentos e emoções, orientando cada aluno no caminho da auto-descoberta e na revelação do Eu. Os distintos papéis experienciados por cada aluno permitem-lhe encontrar a sua identidade, onde o cumprimento desses papéis se adianta ao aparecimento desse Eu (Moreno). É na realidade uma ponte para o desenvolvimento pessoal do aluno. Assim sendo, e como resposta ao objectivo deste trabalho, poder-se-á dizer que o ambiente da sala de aula tem um papel primordial no rendimento académico.

BIBLIOGRAFIA

Amado, J. S., e I. P. Freire. *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina, 2009.

Antunes, J. *Motivação e atitudes dos jovens alunos face ao ambiente da aula e da escola*. Tese Doutoramento. U Lisboa, 2002.

Bentler, P. M. "Comparative Fit Indexes in Structural Models". *Psychological Bulletin*. 107 (1990): 238-46.

Biggs, J. B. "Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies". *Educational Research Journal*. 6 (1991): 27-39.

Byrne, B. M. *Structural Equation Modelling with EQS and EQS/Windows: Basic Concepts, Applications and Programming*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1994.

---. *Structural Equation Modeling with AMOS – Basic Concepts, Applications, and Programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

Coventry, G. "Perspectives on Truancy Reconsidered". *Discipline and Schools*. Ed. R. Slee. Melbourne: The Macmillan Company of Australia Pty Ltd, 1988.

Da Rosa, Victor P., e Jean Lapointe. *Psicologia e comportamento transcultural – uma abordagem antropológica*. Campinas, SP: Alínea Editora, 2004.

Formiga, N. S. "Há diferença entre homens e mulheres quanto ao rendimento escolar?" *Revista da educação* 2.2 (2002): 7-13.

Freire, I. *Percurso disciplinares e contextos escolares: dois estudos de caso*. Tese Doutoramento, U Lisboa, 2001.

Garcia, R. L. "Preconceito no cotidiano escolar: Ensino e medicalização". *Educação e sociedade* 18.59 (1997): 405-07.

Giles, D. C. *Advanced Research Methods in Psychology*. New York: Routledge, 2002.

Haber, J., e J. Glatzer. *Bullying – manual anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras, 2009.

Hardy, M., e A. Bryman. *Handbook of Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

Hu, L.-T., e P. M. Bentler. "Cut Off Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives". *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. 6 (1999): 1-55.

- Jöreskog, K. G., e D. Sörbom. *LISREL – 8 User's Reference Guide*. Chicago: Scientific Software, 1993.
- Lourenço, A. A. *Indisciplina na escola: uma abordagem comportamental e causal*. Diss. Mestrado, U Fernando Pessoa, 2003.
- . *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Tese Doutoramento, U Minho, 2008.
- Lourenço, A. A., e M. O. Paiva. *Disrupção escolar – estudo de casos*. Porto: Porto Editora, 2004.
- . "Comportamentos anti-sociais dos adolescentes: influência da satisfação escolar". *Psicologia, Educação e Cultura* 10.1 (2006): 159-81.
- Lowe, B., H. Winzar, e S. Ward. *Essentials of SPSS for Windows versions 14 & 15: a Business Approach*. Melbourne: Thomson Learning Australia, 2007.
- MacCallum, R. C., et al. "The problem of equivalent models in applications of covariance structure analysis". *Psychological Bulletin* 114.1 (1993): 185-99.
- Martini, M. L., e E. Boruchovitch. *A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea, 2004.
- Martini, M. L., e Z. Del Prette. "Atribuições de causalidade de professoras do ensino fundamental para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos". *Revista interação em psicologia* 6.2 (2002): 149-56.
- Moreno, J. L. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou, 1975.
- Paiva, M. O. *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. Tese Doutoramento, U Minho, 2008.
- Paiva, M. O., e A. A. Lourenço. "Comportamentos disruptivos versus rendimento académico: uma abordagem com modelos de equações estruturais". *Psicologia, educação e cultura* 13.2 (2009): 283-306.
- . "Disrupção escolar e rendimento académico: um estudo com modelos de equações estruturais". *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Eds. C. Nogueira et al. Braga: Universidade do Minho, 2010. 2704-18.
- . "Comportamentos disruptivos e sucesso académico: a importância de variáveis psicológicas e de ambiente". *Revista Argentina de ciencias del comportamiento*. (2010).
- . "Ambiente da sala de aula: um estudo de caso". *Educação & filosofia* 25.49 (no prelo).
- Polk, K. "Education, Youth Unemployment and Student Resistance". *Discipline and Schools*. Ed. R. Slee. Melbourne: The MacMillan Company of Australia, 1988.
- Prairat, E. *Questions de discipline à l'école*. Paris: Editions Érès, 2003.
- Ramal, A. "É possível ensinar solidariedade e paz?" *Revista profissão mestre* .7 (2006): 34-35.
- Ramsden, P. "Context and Strategy: Situational Influences on Learning". *Learning Strategies and Learning Styles*. Ed. R. Schmeck. New York: Plenum Press, 1988.
- Roeser, R. W., e J. S. Eccles. "Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment". *Journal of Research on Adolescence* .8 (1998): 123-58.
- Salmivalli, C., A. Kaukiainen, e M. Voeten. "Anti-Bullying Intervention: Implementation and Outcome". *British Journal of Educational Psychology* .75 (2005): 465-87.

Schreiber, J. B., et al. "Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review". *The Journal of Educational Research* 99.6 (2006): 323-37.

Ullman, J. B., e P. M. Bentler. "Structural Equation Modeling". *Handbook of Data Analysis*. Ed. M. Hardy e A. Bryman. London: Sage, 2004. 431-58.

Silva, F. Vaz da "Nós brincamos mas também trabalhamos. Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma 'difícil'". *Análise psicológica* 16.4 (1998): 553-67.

Veiga, F. H. *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século, 1995.

---. "Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 8.2 (2008): 203-16.

Winne, P. H. "Self-Regulation is Ubiquitous But its Forms Vary with Knowledge". *Educational Psychologist* 30.4 (1995): 223-28.