



**Universidade Fernando Pessoa**

Escola de Estudos Pós-Graduados e de Investigação

Abílio Afonso Lourenço

**Disrupção Escolar no 3.º Ciclo do Ensino Básico:  
Influência do Ambiente Psicossociológico da  
Sala de Aula**

Trabalho de Pós-Doutoramento

Trabalho efectuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Victor Manuel Pereira Da Rosa**

Julho 2009

Neste contínuo acto de aprender a cognição nunca se sobreporá à amizade  
Ao amigo e professor Victor Da Rosa

*Vivíamos no silêncio, agora vivemos no ruído;  
estávamos isolados, agora estamos perdidos na multidão;  
recebíamos poucas mensagens, agora somos bombardeados por elas.*

Alain Touraine (1994, p. 113)

Índice

I. Introdução	04
II. Enquadramento teórico	09
Capítulo 1 – A Disrupção Escolar	10
Capítulo 2 – O Ambiente de Sala de Aula	20
III. Marco Empírico	30
1. Método	31
1.1. Desenho	31
1.2. Hipóteses de investigação	32
1.3. Participantes	33
1.4. Variáveis e instrumentos de medida	36
1.4.1. Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE)	36
1.4.2. Escala da Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)	38
1.4.3. Escala do Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula (APSA)	39
1.5. Procedimentos e técnicas de análise de dados	40
1.5.1. Procedimentos	40
1.5.2. Técnicas de análise de dados	40
1.5.2.1. Análise de estruturas de covariância	42
1.5.2.2. Avaliação de estruturas de covariância	44
2. Resultados – modelo de equações estruturais	47
3. Análise e discussão do modelo de equações estruturais	52
IV. Conclusões	62
Referências	68

## I – Introdução

Uma das preocupações actuais da comunidade educativa portuguesa prende-se, inequivocamente, com a problemática do insucesso e correspondente abandono escolar precoce. A magnitude do fenómeno e as óbvias implicações sociais sugerem que este não é apenas um assunto dos investigadores da área educacional, mas que nos confrontamos com uma inquietude e procura crescente de respostas e resultados por parte da comunidade (Lourenço & Paiva, 2008).

Os estudantes quando entram na sala de aula trazem ao contexto de aprendizagem uma concepção particular do propósito dessa mesma aprendizagem, um conjunto de convicções sobre eles próprios como estudantes fundado numa história pessoal de (in)sucessos, bem como crenças acerca do processo de aprendizagem e seus resultados. Posteriormente, são confrontados com o esforço a empreender nas metas propostas, no empenho das actividades, nos desafios a enfrentar em vários domínios, dentro e fora da escola (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Pintrich & Roeser, 1994; Schunk, 1996, 2005).

Actualmente, 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, 2003). Conforme refere Biggs (1991) “os alunos aprendem por uma grande variedade de razões; essas razões determinam a forma como aprendem e esta determinará a qualidade do seu resultado” (p. 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, 1991; Winne, 1995).

O professor, cada vez mais, tem de adoptar, como ângulo de abordagem da sua acção docente, o primórdio de que não há, em parte alguma, alunos partilhando um quadro uniforme de atitudes e comportamentos, de sentimentos, de objectivos individuais e de preparação semelhante, mas sim sujeitos individuais dispersos num amplo leque de interesses, competências e motivos que colocam, por este facto, novos desafios aos processos de ensino/aprendizagem. O exercício educativo basilar dos professores orienta-se para fazer com que os alunos se envolvam nos processos de aprendizagem, de forma a atingirem os resultados desejados (Shuell, 1986).

A forma, habitualmente pouco investida, com que os alunos encaram a escola, as suas abordagens ao estudo e a necessária motivação para manter os níveis de eficácia nos objectivos estabelecidos, não só atormenta muitos professores, como também tem preocupado, devido às suas consequências pessoais, sociais e profissionais, muitos outros parceiros do processo educativo, desde os encarregados de educação aos responsáveis políticos (Estrela & Amado, 2000).

A consideração deste papel agente dos alunos, suscitou-nos 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?*

A justificação pessoal da escolha do tema resulta, assim, de uma experiência pessoal, ao longo de três décadas, como professor dos Ensinos Básico e Secundário e da necessidade sentida em alargar o campo de conhecimentos nesta área de investigação. Neste decurso, foi crescendo e interiorizada a consciência da importância do estudo dos comportamentos disruptivos dos alunos do Ensino Básico no ambiente de 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 meu agir educativo. Este trabalho de investigação deu-me oportunidade de conhecer de uma forma mais aprofundada os conceitos e, em consequência, intencionalizar as práticas. A escolha de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico para a realização desta pesquisa, prende-se pelo facto de considerar que é neste ciclo de estudos onde se operam importantes transformações cognitivas, afectivas e motivacionais. Esta é uma importante etapa de transição na escolaridade obrigatória, e é neste ciclo onde se desenvolve, actualmente, a minha actividade docente. 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.

No que concerne à formalização/descrição do problema – a disrupção escolar -, é o tema fulcral e uma das questões que mais preocupa o professor na sua prática quotidiana de ensinar. A disrupção está identificada como uma inquietação que exige respostas rápidas e eficazes. Este trabalho de investigação e reflexão tem como

objectivo contribuir para eliminar um pouco estes complexos labirintos que compõem este construto. Em termos estruturais, o presente trabalho será constituído por duas grandes etapas. Assim, na primeira serão descritos os conceitos de disrupção escolar e de ambiente psicossociológico da sala de aula que darão suporte às hipóteses delineadas no modelo de equações estruturais proposto.

A análise da literatura acerca da disrupção escolar (Almeida & Del Bairro, 2002; Amado, 1989, 1998, 2001, 2004; Amado & Freire 2002; Áviles, 2002; Besag, 1991; Caldeira, Rego & Condessa, 2007; Esperanza, 2001; Estrela, 1998; Estrela & Ferreira, 2002; Gilbom, Nixon & Rudduck, 1993; Gimeno Sacristán, 2003; López, 2001; Lourenço, 2003; Lourenço & Paiva, 2006; Marinho & Caballo, 2002; Martins, 2005; Olweus, 1995; Peralta, Sánchez, Trianes, & De La Fuente, 2003; Ramal, 2006; Rigby, 2002; Smith & Sharp, 1995; Veiga, 2007; Wubbels & Levy, 1993), permite verificar distintos aspectos deste conceito e da sua relação com outros adjacentes (e.g., rendimento escolar, autoconceito, ambiente de sala de aula). O presente trabalho, apoiado neste robusto corpo de investigação, visa apresentar uma visão integrada da disrupção escolar e do seu impacto com o rendimento académico.

Para compreendermos como se estruturam as percepções do ambiente de sala de aula, por parte dos alunos, é feita, também, uma abordagem reflexiva de alguns estudos nesta temática (Aldridge, Fraser & Huang, 1999; Berrios Martos, Garcia Martínez & Martín Chaparro, 2000; Castanheira & Santiago, 2004; Chalita, 2001; Cirino, Eiterer & Guimarães, 2004; Dayrell, 2001; Dorman, 2002; Ellett, 1997; Fraser, 2002; Fraser, Giddings & McRobbie, 1995; Fraser & Walberg, 1991; Khine & Fisher, 2003; Liparini & Munford, 2005; Mortimer, 2000; Nascimento, 2002; Sebela, 2003; She & Fisher, 2000; Soares, Alves & Oliveira, 2001; Villani, 2002; Walker, 2004). São abordados, ainda, aspectos relativos à importância de algumas variáveis sociodemográficas (e.g., sexo, ano de escolaridade, repetência, metas escolares, horas de estudo). De igual forma, será estudada a influência do ambiente de sala de aula na disrupção escolar professada pelos alunos. Focaremos o estudo da análise das relações existentes entre a disrupção escolar e o ambiente de sala de aula, dos alunos da amostra, nas notas (Língua Portuguesa e Matemática). Por fim, serão referidas as implicações educativas da disrupção escolar devido a este construto se revelar um dos mais importantes para a mestria dos alunos.

Numa segunda etapa será explicitada a metodologia subjacente ao trabalho de campo realizado, onde é apresentada uma comparação entre o quadro conceptual, incorporado no enquadramento teórico, e os resultados do estudo empírico, que nos conduz à discussão dos principais aspectos que destacaremos na última fase deste trabalho. Este percurso metodológico apresentará as opções tomadas relativamente às estratégias de obtenção de dados, respectivo tratamento, análise e apresentação dos mesmos. Para efectuar este estudo recorreu-se aos programas de estatística SPSS.17/AMOS.17 (Arbuckle, 2005; Byrne, 2001; Lowe, Winzar & Ward, 2007). Por último, é nossa convicção que a informação resultante deste estudo possa contribuir para que os alunos se tornem menos disruptivos e aumentem significativamente o sucesso desejado.

## II – Enquadramento teórico

## Capítulo 1 – A Disrupção Escolar

*Apesar do problema da indisciplina ser tão antigo como a própria escola,  
não se pode falar em disciplina ou indisciplina  
independentemente do contexto sócio-histórico em que ocorre.*

Estrela (1998, p. 15)

Segundo Da Rosa e Lapointe (2004), “A *psyché* é essencialmente a mesma em todos os povos. Trata-se da vida interior. Com efeito, em todo o mundo encontramos seres humanos com os mesmos impulsos, os mesmos receios e os mesmos conflitos. As diferenças observadas revelam maneiras de viver cada cultura. É evidente que qualquer sociedade influencia as atitudes e os comportamentos dos seus membros”. (p. 7). 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 & Paiva, 2006). Na realidade, muito do tempo e da energia do professor é utilizado na manutenção da disciplina, conforme tem provado, no âmbito dos sistemas de observação e formação de professores, o estudo das interacções verbais surgidas em contexto de sala de aula. Seguramente, se nos dispuséssemos a registar todas os acontecimentos verificados durante um tempo lectivo, com recurso à gravação vídeo ou apenas de som, 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.

Qualquer tipo de análise acerca da indisciplina e violência em espaço escolar, para ser feita com o rigor desejável, deverá considerar a diversidade de factores que concorrem de uma forma sistémica para esta problemática. Esta constatação não dispensa, contudo, que a escola assuma com convicção e clarividência a sua função na formação dos alunos para uma cidadania responsável. Mas não será com prepotência gratuita recorrendo a castigos físicos e à eliminação dos transgressores

do espaço educativo que o problema será sanado. Recorde-se, antes de mais, que a escola deverá ser sempre entendida como um espaço de inclusão.

A propósito, Gimeno Sacristán (2003) refere que a escola, vista como organização, não existe no vazio social. Ela sofre mas também influencia vectores importantes da sociedade, quer no sentido do desenvolvimento e adaptação quer da imobilidade e inércia. Então, se já não é possível, nem desejável, isolar a acção educativa num espaço imune a todo e qualquer tipo de influências advindas dos vários sectores sociais, do mesmo modo a escola não pode ficar indiferente aos desafios, aos problemas, às oportunidades, mas também aos riscos, como por exemplo o da violência, que afectam essa mesma sociedade. Neste sentido, a escola é percebida especialmente como um espaço de interesses políticos, onde a diversidade de metas, de propósitos, de racionalidades e lógicas de acção se cruzam, onde jogos de poder, confrontos, alianças, acordos se movimentam de distintas formas, onde estratégias e cálculos se materializam. Neste espaço, o aluno ora se vê entregue completamente a si mesmo, à sua solidão, suportando as responsabilidades da sua condição humana - em possível conflito ou disputa com os pares -, ora se vislumbra integrado em redes de interdependências complexas, que lhe abrem outras oportunidades de realização e de melhoria da sua sociabilidade, inserido num âmbito de globalização cada vez mais exigente.

As escolas não são simplesmente um lugar para aquisição de conhecimentos mas também um ambiente de aprendizagem de competências de relacionamento interpessoal e convívio social. Neste contexto, os jovens desenvolvem diálogos, constituem-se em grupos, aceitam as diferenças nas motivações e comportamentos entre os indivíduos e retiram satisfação em estar e vivenciar diferentes situações com os seus pares. Contudo, de uma forma crescente, aparecem situações de disrupção que são um obstáculo ao desenvolvimento destas competências e que transformam a ida para a escola numa ansiedade e sacrifício para alguns adolescentes. Habitualmente somos levados a pensar que estas situações são típicas de espaços escolares com alunos problemáticos inseridos em contextos caracterizados por um nível sócio-económico baixo, por delinquência e por violência, porém este fenómeno é transversal a toda a sociedade e bastante abrangente (Haber & Glatzer, 2009).

A convivência familiar, escolar e comunitária condiciona a formação de valores, o autoconceito e a auto-estima, sendo preditiva do comportamento social e do estilo atributivo do sujeito, nomeadamente no espaço de sala de aula (Almeida &

Mascarenhas, 2006; Barca & Mascarenhas, 2005; Brenlla, 2005; Mascarenhas, 2004; Morán, 2004). Alunos e professores devem poder aspirar a um ambiente escolar com a necessária tranquilidade, seguro, que lhes faculte uma convivência interpessoal de consideração pela dignidade humana e cidadania, expressa pela aceitação e o acolhimento das diferenças individuais, variáveis fundamentais para a saúde emocional e o bem-estar psicossocial durante a efectivação das actividades de ensino/aprendizagem.

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 precisa de encarar o flagelo da indisciplina na escola como forma de desenvolver estratégias que fomentem a qualidade do bem-estar psicossocial no ambiente educativo (Almeida & Del Bairro, 2002; Áviles, 2002; Esperanza, 2001; López, 2001; Marinho & Caballo, 2002; Martins, 2005; Peralta et al., 2003; Ramal, 2006). Torna-se, assim, essencial construir contextos pedagógicos onde os alunos possam vivenciar experiências de respeitar e serem respeitados, de concretizarem acções justas, de serem responsáveis, de dialogarem, de serem solidários e receberem solidariedade e de terem acesso a saberes que promovam o entendimento das relações humanas em contextos diferenciados.

Da investigação de Estrela (1998), podemos deduzir que inicialmente, foi o aluno o culpado da situação de indisciplina; depois passou a sociedade a ser o alvo; o próprio sistema de ensino é, posteriormente, o culpado dessa indisciplina; e, por fim, é a escola que carrega esse ónus. Motivado por diversos factores e à medida que delimitamos o campo de investigação e nos acercamos do trabalho na sala de aula, constata-se que é ao professor, pelas suas atitudes e acções, que é atribuído o papel de fomentador de fenómenos de indisciplina na sala de aula, ao utilizar estratégias cognitivo-motivacionais desajustadas às situações em presença. Nas pesquisas de Coleman e Hargreaves (citadas por Afonso 1991) é realçada, também, a percepção da indisciplina poder estar directamente associada ao poder dos alunos que tem a sua génese no grupo, desenvolvendo, através dele, a sua própria sociedade, incrementando subculturas independentes, frequentemente discrepantes relativamente às finalidades e valores predominantes na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Segundo Paiva (1994, citado por Lourenço, 2003) a indisciplina é um conjunto de

atitudes impróprias às actividades que se desenvolvem ou desejam desenvolver no espaço de sala de aula. A indisciplina é, deste modo, na sua essência, determinada pela inexistência de disciplina, sendo sempre referenciada a uma dada sociedade e a um dado contexto histórico. Também Amado (2001), dá-nos a conhecer os seus pontos de vista acerca da indisciplina, entre os quais - o que intenta criar uma relação de causa efeito entre indisciplina escolar e a aparente falência das democracias a todos os níveis; e o que reporta à crescente dificuldade por parte dos professores, especificamente dos mais jovens e inexperientes, em lidar com a disrupção em sala de aula, sendo este assunto, frequentemente, considerado como um dos seus problemas centrais.

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. Habitualmente, na sala de aula, as atitudes dos alunos em nada correspondem com aquilo que lhes está a ser solicitado ou proposto claramente, estando esses comportamentos a serem determinados, eventualmente, por aspectos não verbais da comunicação e por antecedentes à relação. Assim, se compreende que transmitir interesse e paixão no acto de ensinar seja essencial para motivar o aluno, que uma advertência, em vez de originar apreensão possa desencadear mais provocação, ou que um mesmo discurso oral possa ser decifrado de diferentes maneiras por distintos alunos (Wubbels & Levy, 1993). Nesta linha de pensamento, Gilborn e colaboradores (1993) referem-nos que pensar a “indisciplina” como “facto da aula” implica pensar uma multiplicidade de aspectos da vida dentro e fora dela (p. 112). A indisciplina poderá ser em muitos casos um reflexo da ausência de condições para uma adequada educação familiar (Docking, 1987).

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. Portanto, 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. 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 (Estrela, 1986; Estrela & Amado, 2000; Prairat, 2003).

Assim, estando diferenciados os conceitos de indisciplina na escola, a discussão que se propõe agora é a de como abarcar num único conceito de indisciplina escolar, comportamentos tão diferenciados. Ou seja, nas situações que imediatamente os antecedem, na manifestação visível que adquirem, nos factores (invisíveis) que preponderantemente os determinam, nas funções sociais (perante a turma e outros pares), psicológicas (de resposta a necessidades do sujeito) e pedagógicas (enquanto mensagem e forma de pressão sobre quem tem o domínio das situações de aula ou da vivência escolar em geral) e, por certo, igualmente distintas nas medidas passíveis de os prevenir e emendar. Considerando esta diversidade, em vez de falarmos de indisciplina (no singular) deveríamos falar de indisciplinas (no plural). Mas, como também isso é tarefa complexa, a proposta aferida em vários estudos empíricos (Amado, 1989, 1998) e trabalhos de divulgação (Amado & Freire, 2002) vai no sentido de se situar esta problemática em três níveis diferenciados.

O primeiro nível assenta no incumprimento de regras de trabalho, sem que, de uma forma frontal e directa, se ponha em causa a pessoa do professor. Fazem parte deste estágio, os comportamentos de desvio às regras da comunicação verbal e não verbal (perturbação do ambiente, dificultando ou impedindo a efectivação dos objectivos da aula), a falta de material, a falta de pontualidade e de assiduidade, entre outros, isto é, um conjunto de comportamentos fora da tarefa. O segundo nível consiste nos problemas que prejudicam as relações entre pares. Comportam neste nível de indisciplina comportamentos que os autores denominam de: a) jogos rudes; b) comportamentos associativos. Trata-se de todo um conjunto de pequenas atitudes agressoras que conduzem muitos dos alunos a qualificarem o ambiente da sua escola, ou da sua turma, em termos que deixam transparecer a existência de um ambiente de agressividade latente, de represálias mútuas, sem efeitos duradouros; e c) *bullying* (maus-tratos entre pares), baseia-se em atitudes e comportamentos que, tal como têm

sido expressos por distintos investigadores (Besag, 1991; Fante, 2005; Haber & Glatzer, 2009; Mascarenhas, 2006; Olweus, 1993, 1994, 1995; Rigby, 2002; Smith & Sharp, 1995; Sullivan, 2000), configuram-se como abusos de poder e uma vitimização repetida e prolongada no tempo (ataque físico e psicológico), de um indivíduo sobre outro mais fraco e vulnerável, sem capacidade para resistir. O terceiro nível de indisciplina, manifesta-se na confrontação directa com a pessoa e autoridade do professor, extensiva, também, à autoridade dos restantes intervenientes da comunidade educativa. É diversificada a sua manifestação e nela incluímos dois tipos de comportamentos: a) incivildades, cujo significado poderá estar associado a comportamentos ajuizados por grosserias, obscenidades, desobediência manifesta, humor destrutivo, risos sarcásticos, contestação dita mal-educada e arrogante de exigências e castigos; e b) comportamentos associais, que também aqui se expressam por insultos, ameaças, violência física, desvio ou deterioração da propriedade do professor e da instituição.

De facto, conforme nos refere Amado (2004) o denominado senso comum reconhece facilmente os problemas de indisciplina, porém não diferencia nem se apercebe da sua complexidade. Confere o problema a uma causa única, que, no entanto, pode mudar conforme o estatuto de quem julga (e.g., professor, aluno, encarregado de educação). Antevê na indisciplina unicamente algumas consequências que se destacam a olho nu, nomeadamente o caos, o desaforo e a agressão. Vislumbra na indisciplina um único sinal, o da perda da autoridade dos professores, que significa, também, o desaparecimento da autoridade das gerações menos jovens sobre as mais jovens e o lastro da suposta situação de insegurança generalizada; inquieta-se com o restabelecimento dessa autoridade adiantando, como única via, os meios punitivos. O mesmo autor menciona que este senso comum é delimitado no tipo de interrogações que faz quando aborda o problema - ofuscado com a indisciplina, nunca se questiona acerca do reverso da medalha, ou seja, a questão da disciplina. Não se inquieta pelo que significa e pelo que a disciplina representa ao nível das relações e das interacções na sala aula e no espaço escolar, ao nível do currículo em geral e, especialmente, ao nível do currículo oculto. Não apresenta qualquer tipo de preocupação quanto ao que a disciplina foi, tem sido e continua a ser. Não se interessa pelo que a disciplina deveria e poderia ser, nem pelas condições a exigir (ao nível da gestão e autonomia escolar, da formação de professores e da prática pedagógica), para que a disciplina tivesse um sentido unívoco de realização plena, em solidariedade e em responsabilidade. Este mesmo senso comum, não inquire que funções a indisciplina pode exercer no contexto das interacções na aula; não avalia o

peso dos diferentes factores em causa e em cada contexto; não compara opiniões, representações e avaliações desenvolvidas por intervenientes com estatutos distintos, à volta das múltiplas faces do problema (gravidade, factores, eficácia de medidas preventivas e de remediação). O senso comum não tem problemas, considera ter soluções que se aplicam com urgência e às cegas.

Nesta sequência, o Conselho Europeu assinalou recentemente que a violência nas escolas constitui um problema escolar e declarou a necessidade de os sistemas educativos se preocuparem em educar para a paz. Em vários países, as escolas estão hoje confrontadas com níveis de indisciplina que, por vezes, tornam difícil um clima propício ao ensino e à aprendizagem. As razões para a avaliação da indisciplina e da violência, e sobretudo do *bullying*, são variadas e, entre os motivos mais de natureza pedagógica e de intervenção, podem destacar-se: o desconhecimento acerca do que se passa na escola, a variabilidade com o lugar e o tempo de ocorrência dos comportamentos de transgressão, a dificuldade em detectar a eficácia das medidas implementadas e a fundamentação da implementação da intervenção (Caldeira et al., 2007; Estrela & Ferreira, 2002; Veiga, 2007). São frequentes os estudos que partem do pressuposto que os comportamentos sociais na escola se encontram em conexão com o desempenho académico, com a adaptação às tarefas, com a delinquência e com os problemas de saúde mental na idade adulta (Bednar, Wells & Peterson, 1989; Cartledge & Milburn, 1978; Formiga, 2004; Gresham, 1981; Lourenço & Paiva, 2006; Martín, 2001; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005).

Poder-se-á aceitar que não existem adolescentes sem comportamentos (pontuais) de indisciplina e que idealmente todos devem, ocasionalmente, desafiar estes limites estabelecidos. Das tarefas da adolescência faz parte o questionar das regras, o desafiar dos limites e a tomada de decisões cada vez mais individualizadas, tarefas sem as quais a construção de uma identidade saudável e o desenvolvimento de um sistema de valores e atitudes coerente, não são possíveis. Um jovem que nunca questiona e contraria as regras é certamente alguém que experimenta, no seu desenvolvimento, dificuldades de autonomização.

*Nesta perspectiva, que influências nos padrões de convivência estarão a desenvolver todas estas modificações ao lado de outras não menos relevantes como a urgência de novas formas e meios de comunicação, o reforço dos cruzamentos de culturas, o alargamento de novos espaços de participação da comunidade e da*

*sociedade civil, a mutação dos papéis masculinos e femininos, a efectivação e fortalecimento de redes sociais?*

Com efeito, o alargamento da escolaridade obrigatória, a permanência na escola de um elevado número de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se enquadram com os requisitos da vida escolar e as transformações sociais e culturais (diversidade da população dos alunos), alteraram, inevitavelmente, os comportamentos na escola, despertando novas atitudes/valores e falhando as respostas institucionais (Lourenço, 2008). O espaço escolar em interacção com o meio não fica isento das pressões e instabilidades da sociedade que o envolve (desigualdades económicas e sociais, crise de valores, conflito de gerações), apresentando-se, assim, a indisciplina como um reflexo da sociedade em geral. É na procura de um quadro de inteligibilidade de equilíbrio interpretativo dos factores internos e externos que o estudo acerca da temática da indisciplina na aula adquire senso lógico e pode ser profícuo em termos do futuro.

De realçar o que nos é referido por Amado e Freire (2002) quando mencionam que é presumível que as atitudes e comportamentos que deterioram o clima de trabalho são um sinal de que algo vai mal (na aula e na escola) do ponto de vista pedagógico, psicológico e sociológico. Noutra perspectiva, a indisciplina é exposta como sendo perturbadora das relações entre pares, onde é dada uma particular atenção ao fenómeno dos maus-tratos entre iguais. Os mesmos autores acentuam que “o pensar e o repensar colectivo da vida na escola” poderá ser o ponto de partida para o erigir de uma atitude preventiva face aos problemas de vida de qualquer escola (p. 66). Neste contexto, e tendo como objectivo intervir o mais prematuramente possível, tendo em conta o grau de gravidade ou de reincidência, o professor deve ser detentor de um conjunto de competências, nomeadamente: estar atento aos sinais precoces de ansiedade e mal-estar dos alunos; saber diferenciar maus-tratos entre iguais de jogo rude; ouvir com cuidado e atenção as vítimas/agressores e assinalar todos os incidentes; e dar apoio imediato ao aluno-vítima e tornar bem claro ao aluno-agressor e aos seus pais que atitudes e comportamentos hostis não podem ser consentidos.

Observa-se que grande parte das investigações acerca desta problemática tem como foco a sala de aula, mas é indispensável que novos estudos façam sobressair os vínculos que se estabelecem, por exemplo, entre o que se passa no espaço micro de sala de aula e macro que é a escola. Ao longo da história a educação atravessou muitas fases e transformações, indo desde o autoritarismo excessivo de alguns

professores à liberdade em demasia por parte de outros, o que pode ter complicado muitas vezes o bom funcionamento das aulas, influenciando directamente na acção pedagógica da sala de aula e no processo ensino/aprendizagem, podendo ter criado, assim, condições propícias ao aparecimento da indisciplina.

No início deste terceiro milénio, é importante que continuemos a aprender a praticar a democracia, pois já não é aceitável que, perante as evidentes transformações tecnológicas, científicas, sócio-políticas e culturais, continuemos com uma forma arcaica, centralizadora e autoritária de fazer educação. A sociedade actual, cada vez mais crítica e desperta para os problemas da escola, reivindica a valorização dos espaços escolares e mais autonomia para o crescimento dos mesmos. Porquanto, é fundamental implementar nas escolas uma gestão democrática onde alunos, pais, professores, funcionários e outros intervenientes educativos possam participar, questionar, sugerir, expressar o seu pensamento e efectivar, conjuntamente com os órgãos pedagógicos e de gestão, as normas de sociabilidade e boa convivência em todo o espaço educativo.

É frequente, ouvirmos professores a queixarem-se da indisciplina dos seus alunos, reclamando que os mesmos mantêm conversas paralelas com os colegas simultaneamente com a explanação do professor, que apresentam dificuldade em copiar, raciocinar, realizar as tarefas propostas, trazer o material, prestar atenção e acatar ordens. Nesse sentido, questiona-se: *de onde advém o problema da indisciplina? Do aluno, do professor, da metodologia utilizada, da sociedade? Qual a forma mais eficaz de se alcançar a disciplina desejada? Será através da prepotência, da coacção, da intimidação? Ou naturalmente através do diálogo, do compromisso, da consciencialização, da elaboração colectiva das regras disciplinares da sala de aula e da escola?*

Nas últimas décadas, a grande maioria dos países ocidentais têm-se preocupado com a formação dos professores e educadores, contudo há que admitir, também, que essa formação tem menosprezado os aspectos relacionais do ensino em benefício dos conteúdos, dos programas e da didáctica. Cada vez se torna mais claro que a trave mestra é a capacidade relacional dos indivíduos e esta é passível de aquisição e treino. Fazendo um ponto de situação, poder-se-á dizer que a base das competências que actualmente devem ser pedidas a qualquer professor, deve ser a aprendizagem de uma atitude científica que o leve a questionar e a problematizar o real e a si próprio enquanto elemento desse real.

Amado (2001) refere que é essencial que o professor saiba lidar com os conflitos que possam acontecer na sala de aula. Estas atitudes conflituais originam vulgarmente decepções e relações interpessoais adversas para o processo educativo. Os professores com mais experiência lectiva conseguem, na maioria das vezes, prevenir o início dos conflitos adoptando medidas ajustadas para que eles não cheguem a surgir. Há um conjunto de posturas que o professor deve dispensar, como sejam: o uso do sarcasmo; o ter alunos favoritos; a insistência em pedir desculpas; o fazer ameaças; o recurso ao medo; o sugerir tarefas desajustadas ao nível cognitivo dos alunos; adoptar posições excessivamente estáticas no decurso da aula; o uso de vocabulário erudito; o descurar do bem-estar físico dos alunos; e punir todos por culpa de um. Torna-se mais produtivo, por outro lado, que o professor procure: saber o nome de todos os alunos o mais rápido possível; ter as aulas bem preparadas; apelar à participação de alunos desatentos, manifestar agilidade, vitalidade e paixão pelo que se faz; mostrar senso de humor; anular os focos de tumulto atempadamente; e utilizar, sempre que for pedagogicamente possível, padrões da turma para as normas a adoptar na aula. O autor refere, ainda, que para que tal aconteça, é imprescindível que se vivencie um sentimento de aprovação geral. As deliberações tomadas em grupo, e de forma democrática, podem ajudar a conseguir esse ambiente ideal. Porém, será adequado seguir técnicas de controlo claras e precisas, de preferência de carácter não punitivo. É necessário, também, que se desenvolvam situações na aula que despertem emoções agradáveis nos alunos. Nesse sentido, o professor deve estimular os alunos para manifestações emocionais livres e agradáveis. O professor deve evitar despertar propositadamente os graus de ansiedade nas tarefas e actividades de aprendizagem. Frequentemente, elas já são, por si só, detentoras de ansiedade. Incrementar essa ansiedade pode ser contraproducente.

Utilizando esta mesma linha de pensamento, Estrela (1998) refere que a disciplina escolar só tem sentido enquanto meio de desenvolvimento sócio-moral do aluno e, portanto, enquanto meio e fase de um processo de aquisição de autonomia pessoal que uma escola norteada por valores democráticos deverá apoiar.

## Capítulo 2 – O Ambiente de Sala de Aula

*O que faz a diferença dos professores mais eficazes é  
“o ênfase colocado na prevenção dos problemas e  
na associação entre a prevenção e uma boa gestão da sala de aula”*

Carita e Fernandes (1997, p. 96).

Ultimamente, a sala de aula tem sido objecto de um grande número de pesquisas realizadas por diversas disciplinas (Castanheira & Santiago, 2004; Cirino et al., 2004; Liparini & Munford, 2005; Mortimer, 2000; Nascimento, 2002; Soares et al., 2001; Villani, 2002). Dentre as várias possibilidades de abordagem da sala de aula, a análise do ambiente de aprendizagem tem sido uma das opções de trabalho no campo educacional. O empenhamento em investigações abarcando a avaliação e o estudo da percepção de aspectos do ambiente de aprendizagem da sala de aula erigiram esta área como um próspero campo de estudo (Fraser & Walberg, 1991). Medidas da percepção são usadas hoje com frequência, particularmente na investigação de amostras grandes de salas de aula (She & Fisher, 2000).

Nos últimos trinta anos, pesquisas internacionais têm-se focalizado no desenvolvimento, especialização e uso de instrumentos para avaliar o ambiente de aprendizagem da sala de aula a partir da perspectiva do aluno. Segundo Dorman (2002), a maioria dos estudos tem sido conduzida nos Estados Unidos e na Austrália. Para Fraser (2002), os instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula tiveram origem em países ocidentais, mas é observável que, na última década, os países asiáticos têm contribuído para o estudo deste assunto. Alguns dos principais questionários desenvolvidos nos países ocidentais foram adaptados e validados para serem utilizados em diferentes países asiáticos, indiciando estes serem grandes consumidores das pesquisas oriundas dos países ocidentais. O mesmo autor menciona, ainda, que as modalidades de investigação frequentes são, nomeadamente, associações entre os resultados dos alunos e o ambiente, avaliação de inovações educacionais, diferenças entre as percepções dos alunos e do professor de uma mesma sala de aula, determinantes do ambiente da sala de aula, uso de métodos de pesquisa qualitativos, e estudos transculturais. Essa revisão da literatura comprova a fertilidade de um campo de pesquisa que continua em evolução. Estes

estudos de âmbito internacional que usam inventários para avaliar o ambiente de aprendizagem da sala de aula abarcam questões, tais como: analisar a forma como os instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula podem ser utilizados por psicólogos escolares (Burden & Fraser, 1993); pesquisa de mudanças no ambiente de aprendizagem da sala de aula durante a transição entre níveis de ensino diferentes (Midgley, Eccles & Feldlaufer, 1991); inclusão da avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula nas estruturas de avaliação do professor (Ellett, 1997); investigações acerca do ambiente de aprendizagem do laboratório de ciências (Fraser et al., 1995); e estudos transculturais do ambiente de aprendizagem da sala de aula em mais do que um país (Khine & Fisher, 2003).

As investigações sobre o ambiente de aprendizagem indicam benefícios múltiplos na utilização das crenças dos alunos como um indicador da qualidade do ambiente da sala de aula (Brand, Felner & Dubois, 1996; Formiga, 2004; Stodolsky, 1984; Walberg & Haertel, 1980; Roeser & Eccles, 1998; Veiga, 2001). Podem citar-se como exemplos: os alunos estão directamente envolvidos nas actividades da sala de aula e observam mais o comportamento típico do professor do que um observador externo (o comportamento do professor é dependente do contexto e pode variar); os alunos estão mais habituados com as idiossincrasias dos seus professores, que podem ser avaliadas diferentemente por um observador; os alunos estão em melhor posição para julgar certas características do comportamento do professor (e.g., a clareza de expressão); e a presença de observadores pode modificar o que geralmente acontece na sala de aula.

Nos últimos tempos, o campo de investigação associado ao ambiente de aprendizagem da sala de aula tem passado por um notável crescimento, diversificação e internacionalização. Uma característica dessa área é a disponibilidade de uma multiplicidade de instrumentos (validados e de simples aplicação) desenvolvidos essencialmente para avaliar a percepção dos alunos do ambiente de aprendizagem da sala de aula (Fraser, 1998). Inúmeras pesquisas transculturais têm sido produzidas em países como a Holanda, a Coreia, a Indonésia, a Índia, entre outros. Existem referências a estudos feitos no continente africano, como, por exemplo, um estudo realizado na Nigéria (Idiris & Fraser, 1997) e outro na África do Sul (Sebela, 2003).

Quanto à terminologia usada nas Ciências Humanas e Sociais, o termo ambiente de aprendizagem comporta uma diversidade de significados. Essa locução tem sido utilizada para fazer alusão, por exemplo, ao ambiente psicossocial da sala de aula, à

gestão da disciplina e das normas da sala de aula e à aquisição de capacidades sociais. Além disso, qualquer pessoa interessada por este tema de pesquisa poderá encontrar outras expressões que se referem ao mesmo objecto de estudo, nomeadamente o ambiente de aprendizagem da sala de aula, o ambiente social da sala de aula, o clima da sala de aula, o clima social da sala de aula e o ambiente da sala de aula. De realçar que essa diversidade de formas pode ser encontrada, por vezes, dentro de um mesmo texto. A este respeito, Walker (2004) argumenta que a literatura especializada encerra distintas terminologias quando se refere ao conceito de ambiente, citando que, no seu trabalho, esse conceito diz respeito unicamente ao ambiente psicossocial. O autor propõe, ainda, uma distinção quando nos diz que a expressão ambiente psicossocial é utilizada quando faz referência ao ambiente de uma forma geral, e o termo ambiente de aprendizagem, quando este se relaciona com o ambiente psicossocial na educação.

Do ponto de vista histórico, Dorman (2002) e Walker (2004) atribuem a génese do estudo do ambiente de aprendizagem para as décadas 20 e 30 do século XX, reportando-se à Teoria de Campo de Kurt Lewin, à teoria de personalidade de Henry Murray e consequentes desdobramentos desses trabalhos. Assim, Dorman (2002) cita que “A fase moderna da pesquisa do ambiente de aprendizagem começou no final da década de 1960 quando Rudolf Moos e Herbert Walberg começaram linhas independentes de pesquisa na conceitualização e avaliação de ambientes psicossociais” ( p. 3). Walker (2004) e Fraser (2002) nomeiam como os instrumentos pioneiros utilizados para medir ambientes psicossociais na educação o *Learning Environment Inventory* (LEI), o *Classroom Environment Scale* (CES), o *My Class Inventory* (MCI) e o *Class Activities Questionnaire* (CAQ). Estes questionários são referidos na bibliografia como factualmente essenciais e o início da estruturação dos mesmos data do final da década de 60. Neste sentido e segundo os autores, os instrumentos contemporâneos de avaliação do ambiente de aprendizagem de maior preponderância 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) .

É observável que as investigações que envolvem o ambiente de aprendizagem da sala de aula têm tendência a enquadrar-se em diferentes modalidades. Com a finalidade de realçar as aplicações que os instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula podem ter, serão consideradas algumas modalidades de pesquisa. Contudo, não significa dizer que não existam outras modalidades,

embora sejam menos investigadas, sendo de salientar que em muitos estudos figuram duas ou mais modalidades ao mesmo tempo. Consequentemente, um investigador pode, a título de exemplo, efectuar um estudo transcultural e, simultaneamente, relacionar as dissemelhanças entre as percepções dos alunos e do professor de uma mesma sala de aula.

Relativamente ao início da investigação acerca do ambiente da sala de aula, como já foi referido, Walker (2004) afirma que Walberg e Moos começaram a examinar o ambiente psicossocial e a sua influência nos resultados académicos dos alunos nas décadas 60 e 70 do século XX, constituindo-se esta como a tradição de pesquisa mais forte (Fraser, 2002). É frequente descortinar na literatura da área ligações entre variáveis do ambiente de aprendizagem e o (in)sucesso dos alunos, tanto no campo cognitivo quanto no afectivo, podendo-se considerar como resultados cognitivos as notas alcançadas pelos alunos. Quando se ponderam os resultados afectivos dos alunos a questão torna-se mais complexa. Definir o termo afectivo não é uma tarefa fácil porque este pode suscitar uma variedade de significados. Neste campo de investigação, a expressão aparece ligada essencialmente ao estudo dos comportamentos e das atitudes dos alunos. Nesse sentido, as pesquisas acerca do afecto dos alunos são referidas como pesquisas atitudinais.

Os autores que trabalham nessa linha de pensamento intentam esforços no sentido de não dar excessiva importância ao campo cognitivo e dar mais atenção aos resultados do lado afectivo. Procuram, para além disso, mostrar evidências de que a percepção do ambiente de aprendizagem da sala de aula pode ter impacto no sucesso escolar dos alunos. Contudo, alguns autores asseguram que essas associações já estão suficientemente demonstradas. Fraser (2002), por exemplo, faz referência a um conjunto de investigações que testemunha esse tipo de ligação utilizando uma diversidade de medidas de resultados cognitivos e afectivos, como ainda foram usados múltiplos instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula em distintos países e níveis de ensino.

Outra modalidade de investigação centra-se nas diferenças entre as crenças dos alunos e do professor em relação ao ambiente real e ao ambiente desejado de uma mesma sala de aula (Walker, 2004). Neste modelo, os professores tendem a interpretar o ambiente de aprendizagem da sala de aula de uma forma mais positiva do que os alunos; os alunos preferem um ambiente mais positivo do que aquele que na realidade ocorre na sala de aula. A título de exemplo, podemos referir um estudo

feito por Quek, Wong e Fraser (2002) onde foi usado o *Chemistry Laboratory Environment Inventory* (CLEI). Os autores aplicaram esse instrumento numa amostra de 497 alunos de três escolas de Singapura e, através de duas versões do questionário (comparação entre o ambiente real e o ambiente preferido pelos alunos), chegaram, ao mesmo resultado atrás descrito - os alunos evidenciaram preferir um ambiente mais positivo àquele que realmente acontece na sala de aula. É de realçar que nesse tipo de investigação muitas vezes existe a recomendação de uma aplicação prática – utilizar essas informações para a melhoria do ambiente de aprendizagem da sala de aula. Os professores podem, assim, comparar a percepção deles com a dos alunos e fomentar alterações na sua aula. Desta forma, essas informações podem constituir-se como uma fonte de reflexão para a prática pedagógica dos professores.

Dimensões do ambiente de aprendizagem da sala de aula têm sido usadas em estudos vocacionados para o reconhecimento de como o ambiente de aprendizagem se altera em função de factores, tais como a personalidade do professor, o sexo dos alunos e do professor, os anos de escolaridade, a dimensão da sala de aula, as diferentes disciplinas e as características da própria escola. Estes são exemplos de factores determinantes do ambiente de aprendizagem da sala de aula mais estudados. Na Ásia, por exemplo, o determinante do ambiente de aprendizagem da sala de aula mais investigado é sem dúvida o sexo dos alunos (Fraser, 2002). Geralmente, verifica-se que as raparigas propendem a perceber o ambiente de aprendizagem da sala de aula de uma forma mais positiva do que os rapazes (Khine & Fisher, 2003). Num trabalho realizado por She e Fisher (2000) os autores utilizaram o *Teacher Communication Behavior Questionnaire* (TCBQ), tendo sido aplicado numa amostra de 1 049 alunos em Taiwan. Foi analisado o sexo dos alunos e comparadas as disciplinas de Física e Biologia, tendo-se chegado à conclusão que as raparigas perceberam o ambiente de aprendizagem da sala de aula de uma forma mais positiva do que os rapazes, como ainda os professores de Biologia foram percebidos de uma maneira mais positiva do que os de Física. Neste questionário, considera-se que os *scores* mais altos obtidos nas escalas correspondem a uma percepção do ambiente de aprendizagem mais positiva.

Estudos transculturais, usando instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula com amostras de vários países, têm sido amplamente conduzidos, sendo esta questão de crucial importância nesta área de pesquisa. Nos últimos anos, investigadores desenvolveram diversos questionários para avaliar a percepção dos alunos do seu ambiente de aprendizagem da sala de aula. Esses

questionários têm sido utilizados em diferentes países e em níveis diferentes de ensino por muitos investigadores, professores e alunos (Fraser, 2002). Nesta área a colaboração entre pesquisadores tem sido incentivada. Khine e Fisher (2003), por exemplo, estabeleceram relações entre a percepção dos alunos das interações professor-aluno e medidas atitudinais relativas à ciência. Foi administrado o *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI) numa amostra de 1 188 alunos, sendo 543 rapazes e 645 raparigas de 54 salas de dez escolas. Uma das finalidades desse estudo foi obter elementos para a validação do QTI em Brunei. O primeiro autor é de uma Universidade de Singapura e o segundo de uma Universidade da Austrália.

Aldridge e colaboradores (1999) efectuaram uma pesquisa conjunta na Austrália e em Taiwan tendo como objectivo descobrir as diferenças e similaridades entre a percepção dos alunos de cada país. Esse estudo abarcou seis pesquisadores australianos e sete de Taiwan. O questionário usado, cujo processo de desenvolvimento e validação aconteceu nos dois países, foi o *What is Happening in this Class?* (WIHC). Esse instrumento de avaliação do ambiente de aprendizagem foi utilizado como um ponto de partida para a recolha de dados qualitativos, como observações de sala de aula e entrevistas com professores e alunos. De destacar que os investigadores que trabalham com estudos transculturais usando instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula evidenciam estar atentos para as questões relacionadas com as diferenças culturais, devido às discrepâncias entre o *background* cultural e o sistema educacional dos dois países (Fraser, 2002). Aldridge e colaboradores (1999) referem a indispensabilidade do cuidado na interpretação de resultados do questionário de dois países com diferenças culturais. Já Walker (2004) evidencia que a percepção dos alunos do seu ambiente de aprendizagem é influenciada por factores sócio-culturais e aconselha prudência na utilização de instrumentos originalmente desenvolvidos no Ocidente em investigações transculturais.

No que diz respeito às tendências dos trabalhos acerca do ambiente de aprendizagem, Dorman (2002) indica quatro possíveis direcções futuras para a investigação nesse âmbito: 1) uma necessidade de proporcionar avaliações mais abrangentes dos ambientes de aprendizagem das salas de aula e das escolas; 2) a articulação do ambiente da sala de aula com outros ambientes de aprendizagem; 3) a avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula deve fazer parte de projectos amplos e abrangentes onde o ambiente seja um dos focos da investigação; e 4) uma recomendação do uso de métodos mais robustos de análise de dados, como, por

exemplo, a utilização da análise factorial confirmatória. Deve salientar-se, igualmente, que as pesquisas transculturais têm demonstrando resultados relevantes e promissores e, deste modo, deverão continuar a integrar a agenda futura dessa área.

Todos os factores previamente explanados são capazes de explicar o fenómeno do rendimento académico, tido presentemente como uma das grandes inquietações, não só no âmbito educacional, como também no social e, ainda, no individual. Mas esse problema faz parte de um amplo contexto, devendo-se ponderar todas as possíveis variáveis envolvidas neste processo, particularmente quando se objectiva elaborar programas preventivos que têm como finalidade evitar o insucesso escolar (Fundación Humanismo & Ciencia, 2001). Esses aspectos devem ser considerados, na medida em que o insucesso académico não é um fenómeno unifactorial (Dayrell, 2001). Não se podem atribuir exclusivamente causas internas relativas aos factores pessoais ou externas considerando factores situacionais (Berrios Martos et al., 2000).

Determinadas pesquisas revelam como o rendimento em sala de aula pode sofrer impacto do tipo de relação que o professor estabelece com os seus alunos. Algumas qualidades do professor ou características de personalidade como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática promovem a aprendizagem (Chalita, 2001; Curonici & McCulloch, 1999; Thums, 1999). Contrariamente, o autoritarismo e a inimizade originam antipatia por parte dos alunos, fazendo com que estes aliem a matéria ao professor e respondam de uma forma negativa a ambos (Aragonés, 1995; Kourilsky, Esfandiari & Wittrock, 1996; Formiga & Menezes, 1999). Segundo Niquini (1999) e Ovejero, Moral e Pastor (2000), a escola não dá, por vezes, importância à interacção das pessoas que a compõem, não tendo em consideração potencialidades educativas quanto à qualidade no relacionamento, as quais estimulam a interdependência social e aludem para uma melhor produtividade e bem-estar psicológico dos alunos e, conseqüentemente, do professor. Assim, tal perspectiva tem como meta considerar as relações intergrupais que se verificam na escola e especialmente na sala de aula, particularmente no respeitante à diversidade étnica e sócio-intelectual, assim como ao desenvolvimento moral.

Nesta perspectiva, parece não ser possível pensar numa sala de aula tão homogénea, mas na sua diversidade valorativa, comportamental e atitudinal. O sujeito que se sinta só (ser único, diferente dos demais) poderá estabelecer uma relação com o seu sucesso, mas estará a opor-se à expressividade, amizade e familiaridade. De

realçar que o indivíduo cooperador relaciona-se com quase todos os tipos de orientação cultural, com excepção do ser único, diferente dos restantes.

A problemática disciplinar no âmbito da sala de aula e nos mais distintos aspectos da relação pedagógica surge na bibliografia portuguesa no primeiro exemplar de Estrela (1986). Para a autora, “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras” (p. 17). Relação conflitual em que as relações de poder e autoridade se ligam a vivências nem sempre positivas e em que o poder e a normatividade do professor se expressam particularmente no lugar predominante por ele ocupado no sistema de comunicação e na regulação da aula. É deste modo enfatizado o valor da coerência e consistência do sistema normativo, e a existência de um código deontológico adoptado pela turma para a manutenção de um bom ambiente disciplinar e relacional.

Diversas pesquisas, quer transversais quer longitudinais, têm destacado que as crenças positivas dos alunos sobre o clima da sala de aula (ou da escola como um todo) aparecem associadas com maior auto-estima e adaptação académica (Brand et al., 1996; Knight & Waxman, 1990; Veiga, 2001), assim como com menores problemas comportamentais e emocionais (Roeser & Eccles, 1998). Carita e Fernandes (1997) chamam a atenção para a necessidade de o professor estar diligente à dinâmica da turma, à sua cultura e à sua estrutura, propiciando o seu desenvolvimento positivo. O que faz a diferença dos professores mais eficazes é “o ênfase colocado na prevenção dos problemas e na associação entre a prevenção e uma boa gestão da sala de aula” (p. 96). Numa perspectiva de gestão preventiva da indisciplina poder-se-á considerar que uma medida punitiva pode controlar um comportamento disruptivo, mas, por si só, não ensina o comportamento desejável nem tão-pouco diminui a vontade de se portar mal novamente. O castigo não é em si mesmo uma solução e no caso de ser encarado como justo, esta medida apenas deverá ser aplicável ao acto praticado e não a quem o praticou. As autoras referem, ainda, que relativamente à intervenção no conflito é-nos exposta “uma clara vantagem em relação ao método cooperativo de resolução de conflitos” (p. 138). Para um melhor entendimento acerca desta afirmação é importante: (r)estabelecer os canais de comunicação; enfrentar o conflito professor/aluno como um problema recíproco a resolver diligenciando em conjunto uma solução que satisfaça ambos; e promover atitudes, conhecimentos e comportamentos ajustados à estratégia cooperativa e intervir de uma forma estrutural e de longo prazo. É sublinhado, ainda, que os principais factores deste tipo de indisciplina,

em contexto de sala de aula, estão muito associados quer às características particulares do professor e à forma como planifica e orienta as tarefas, quer também às dinâmicas de interação que se desenvolvem na turma. Igualmente no interior do grupo-turma, e das suas vivências informais, múltiplos incidentes são assinalados como formas de defesa do território pessoal e do grupo que operam como estratégias de pressão por parte de um grupo ou de um aluno sobre o outro. Para compreendermos a complexidade deste fenómeno, para além dos factores de âmbito escolar e cultural, é importante considerar os factores de natureza pessoal que se mesclam de algum modo com os demais factores. Outro nível de indisciplina apresentado baseia-se numa reflexão acerca da problemática da relação professor-aluno e reflecte, novamente, sobre os factores e as funcionalidades de certas atitudes. Os comportamentos que perturbam a relação professor-aluno são aqueles que, para além de colocarem em causa as condições de trabalho, põem em causa a respeitabilidade do professor como pessoa e como profissional.

Alguns dos incidentes considerados como indisciplina e como violência sobre os professores têm como motivação principal um desejo de afronta e uma necessidade de restabelecer a imagem ante o grupo de colegas. Tal como lembrou Dubet (1991), “estes alunos partilham uma história escolar, a do insucesso e da exclusão, e as suas atitudes derivam mais de factores escolares do que das suas origens sociais”. Os autores referem, ainda, que para entender o significado e a função pedagógica destas atitudes ou dificuldades na relação professor-aluno há que ter em conta o aluno, como ainda a grande necessidade de chamar a atenção sobre si e o professor que revela falta de assertividade. A esse respeito, Vasconcellos (1995) diz-nos que “o educador, num primeiro momento, pode assumir a responsabilidade pela disciplina, enquanto articulador da proposta, levando no entanto a classe a assumi-la progressivamente. Tem como parâmetro não a sua pessoa (“autoridade”) mas as necessárias condições para o trabalho colectivo em sala de aula” (p. 41). Verifica-se que os alunos actuam de maneira distinta com os professores - com alguns são totalmente indisciplinados, com outros, estão atentos, fazem silêncio, cooperam na aula, interrogam, colocam sugestões, ou seja, existe um relacionamento estável, de interação e troca de conhecimentos.

Finalmente, Sousa (2000) é de opinião que a realização do indivíduo é o ponto de partida fundamental para o seu crescimento. Alguém diz-se realizado quando se sente feliz, alegre, bem disposto, optimista, entusiasta, com sensações de bem-estar, amado... Contudo, este tipo de realização não é satisfatório. O autor refere, ainda, que

é indispensável que o professor não seja uma pessoa deprimida, derrotista, triste, sombria, nostálgica. Como profissionais de educação temos consciência como o clima numa escola e, particularmente, de uma sala de aula, depende do humor do professor. Apenas pessoas psicologicamente fortes, amadurecidas e realizadas, isto é, pessoas psicologicamente equilibradas, é que poderão prevenir situações de indisciplina e violência, criando ambientes de verdadeira aprendizagem. Tendo em consideração os conceitos atrás descritos e a lógica que organiza este trabalho, descreveremos, nas páginas seguintes, o marco empírico desta investigação.

### III - Marco Empírico

## 1. Método

### 1.1. Desenho

Partindo das exortações de Dendaluze (1999) acerca das preeminências do *pluralismo integrador*, enquanto impulsionador de energias indispensáveis para a construção de novas leituras, orientamos o nosso percurso motivados pelo enfoque metodológico integrador, utilizando uma complementaridade de técnicas e métodos, que vai estruturando a nossa trajectória de uma forma mais abrangente e contextualizada.

Uma vez analisado o enquadramento teórico é possível retirar algumas conclusões que norteiam a parte metodológica e justificam o modo como abordamos o assunto em estudo. Como pudemos constatar, da revisão de literatura efectuada, a importância do estudo dos comportamentos disruptivos (Amado, 1989, 1998, 2001; Amado & Freire 2002; Áviles, 2002; Caldeira et al., 2007; Estrela, 1998; Estrela & Ferreira, 2002; Gilbom et al., 1993; Gimeno Sacristán, 2003; Lourenço & Paiva, 2006; Martins, 2005; Olweus, 1995; Peralta et al., 2003; Ramal, 2006; Rigby, 2002; Veiga, 2007) e do ambiente psicossociológico de sala de aula (Aldridge et al., 1999; Berrios Martos et al., 2000; Castanheira & Santiago, 2004; Chalita, 2001; Cirino et al., 2004; Dayrell, 2001; Dorman, 2002; Fraser, 2002; Fraser & Walberg, 1991; Khine & Fisher, 2003; Liparini & Munford, 2005; Nascimento, 2002; Sebela, 2003; She & Fisher, 2000; Soares et al., 2001; Villani, 2002; Walker, 2004) tem levado um número crescente de investigadores a destacar a importância do estudo destas temáticas.

Neste rumo, procurámos conhecer, num primeiro momento, o ambiente psicossociológico da sala de aula e os comportamentos disruptivos professados pelos alunos. Avaliámos estes construtos usando questionários de auto-relato tendo como base o referencial teórico da área. A metodologia centrada na investigação de instrumentos de auto-relato, está dirigida para a avaliação de consistências nas percepções e atitudes dos alunos, tendo possibilitado avanços substantivos no entendimento dos diferentes construtos, sendo a mais usada, sobretudo em grandes amostras, por ser eficaz, económica e rápida a sua aplicabilidade e cotação (Denzin, 1978; Patrick & Middleton, 2002; Winne, 1997; Winne & Stockley, 1998). Por outro lado, todas as diversas metodologias (e.g., inquéritos, entrevistas, observação) têm qualidades e imperfeições e realçam facetas distintas da realidade, não se podendo,

assim, afirmar que um determinado método é superior a outro, porque cada um detém potencialidades intrínsecas que permitem recolher informações distintas e facultar respostas à diversidade de questões levantadas pela investigação (Brewer & Hunter, 1989; Patrick & Middleton, 2002; Tashakkori & Teddlie, 1998). Por último, foi feito o tratamento estatístico dos dados obtidos a partir da aplicação dos inventários (EDEP e APSA). O momento de aplicação será descrito, de uma forma mais pormenorizada, ao longo desta parte do trabalho. No quadro 1 podemos observar, de uma forma sumária, o desenho da nossa investigação.

Quadro 1. Resumo do desenho do trabalho de investigação

<b>Etapas</b>	<b>Desenvolvimento</b>
1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Revisão da literatura sobre os comportamentos disruptivos e o ambiente psicossociológico da sala de aula.</li></ul>
2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elaboração da Ficha de Dados Pessoais e Escolares dos alunos (FDPE).</li></ul>
3	<ul style="list-style-type: none"><li>• Selecção da amostra de alunos para a elaboração do modelo de equações estruturais (SEM – Structural Equation Models) (Lowe et al., 2007): 217 alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico;</li><li>• Aplicação dos instrumentos e recolha dos dados para a elaboração do modelo de equações estruturais.</li></ul>
4	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tratamento estatístico dos dados obtidos no estudo, através do programa estatístico SPSS.17/AMOS.17 (Arbuckle, 2005; Byrne, 2001; Lowe et al., 2007; Pestana &amp; Gageiro, 2000), análise e discussão dos mesmos.</li></ul>
5	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conclusões dos resultados alcançados.</li></ul>

Na estruturação desta investigação foi tomada em consideração a sugestão de Almeida e Freire (2003) de que diferentes regras podem ser utilizadas para caracterizar ou desenvolver taxonomias de investigação em Psicologia e Educação. Da análise do quadro 1, verifica-se que se o critério considerado é o da profundidade do estudo, o desenho é do tipo correlacional, na medida em que está essencialmente virado para o entendimento e prognóstico dos fenómenos a partir da formulação de hipóteses acerca das relações entre variáveis. Se a variável critério é a de carácter temporal, podemos considerar que este estudo apresenta um desenho transversal. É, também, um estudo do tipo quantitativo pelo facto de as variáveis serem medidas desta forma. Por fim, tendo em consideração o contexto onde se desenvolve, poder-se-á dizer que é uma investigação de campo, na medida em que se realiza no local onde acontecem os fenómenos a pesquisar.

## 1.2. Hipóteses de investigação

A parte empírica desta investigação prossegue baseada num objectivo que está norteado para a comprovação da viabilidade do modelo proposto. Este modelo

descritivo dos comportamentos disruptivos dos alunos hipotetiza e especifica determinadas relações causais entre as variáveis, nunca deixando de ter em consideração a revisão de literatura. Deste objectivo resulta a seguinte hipótese:

Hipótese: O modelo proposto representa as relações entre as variáveis existentes na nossa matriz empírica.

No que diz respeito às relações existentes no modelo hipotetizado para os alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, foi assumido, por parcimónia, que cada um dos construtos influencia apenas os seus itens específicos (Byrne, 2001) e as relações entre variáveis exógenas e endógenas são representadas por um alfa ( $\alpha$ ) e entre as endógenas por um beta ( $\beta$ ). Assim, foram estabelecidas as sub-hipóteses que orientam as especificações apresentadas:

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. Um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia o ambiente psicossociológico da sala de aula;

H5. As metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência 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;

H8. O ambiente psicossociológico da sala de aula influi nas notas obtidas pelos alunos.

### **1.3. Participantes**

Para o modelo de equações estruturais, foi utilizada uma amostra de 217 alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, distribuídos por 15 turmas. Esta amostra, que corresponde ao universo dos alunos, foi recolhida numa escola secundária com 3.º ciclo, do grande Porto, de perfil tipicamente urbano. A investigação foi centrada unicamente nesta escola, onde desenvolvemos a nossa actividade docente e com isso pretendemos compreender mais pormenorizadamente o processo de ensino/aprendizagem, tendo como finalidade melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Seguidamente, passaremos a descrever a nossa população em função das seguintes variáveis: sexo, idade, ano de escolaridade, número de reprovações, metas escolares, horas de

estudo e classificação obtida, no final do 2.º período, às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Relativamente à variável *sexo*, dos 217 sujeitos, 112 (51,6%) são do sexo masculino, e 105 (48,4%) correspondem ao sexo feminino. No que concerne ao *ano de escolaridade*, poder-se-á apurar que 46 (21,2%) alunos frequentam o 7.º ano, 84 (38,7%) o 8.º e 87 (40,1%) o 9.º ano de escolaridade.

Relativamente à variável *idade*, os alunos da amostra 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. Da leitura do quadro 2, 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 ( $DP=1.33$ ). Como se pode observar, nos três anos de escolares, a maioria dos alunos apresenta idades um pouco desajustadas ao ano de escolaridade que frequenta. No 7.º ano existem 27 alunas com uma média de idades de 13,0 ( $DP=.78$ ) e 19 rapazes com uma média etária de 13,7 ( $DP=.89$ ). Relativamente ao 8.º ano fazem parte da amostra 34 raparigas com uma média de idades de 15,5 ( $DP=1.83$ ) e 50 elementos do sexo masculino com uma média de idades de 15,4 ( $DP=1.54$ ). No que diz respeito ao 9.º ano de escolaridade, 43 alunos são do sexo masculino, com uma média de idades de 15,9 ( $DP=1.32$ ) anos e 44 do sexo feminino, com uma média de idades de 16,0 ( $DP=1.35$ ).

Quadro 2. Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade, o sexo e a média de idades

Ano	Sexo	N	Média de Idades	DP
7.º	masculino	19	13,7	.89
	feminino	27	13,0	.78
8.º	masculino	50	15,4	1,54
	feminino	34	15,5	1,83
9.º	masculino	43	15,9	1,32
	feminino	44	16,0	1,35
Total		217	15,2	1,73

Seguidamente, apresentamos uma distribuição conjunta dos alunos segundo o ano de escolaridade, o sexo, número de reprovações, horas de estudo e notas. Do quadro 3 verifica-se que, só no 7.º ano de escolaridade é que os rapazes reprovam mais do que as raparigas. É de realçar que as raparigas do 8.º ano são as que mais reprovam, mas alcançam melhores resultados em ambas as disciplinas. Quanto às horas de estudo, em todos os anos de escolaridade são os rapazes que apresentam melhores médias, sendo o 8.º ano o que apresenta uma média inferior. É de realçar que esse

investimento por parte dos rapazes é mais do que o dobro das raparigas, em todos os anos de escolaridade. Relativamente ao tempo de estudo das raparigas este vai aumentando ao longo dos anos de escolaridade, atingindo mais do dobro no 9.º ano relativamente ao 7.º. No que diz respeito às notas de Língua Portuguesa e Matemática, as raparigas obtêm ligeiramente melhores resultados do que os rapazes no 7.º e 8.º anos. Contudo, no 9.º ano, constata-se que as classificações nestas disciplinas são idênticas, favorecendo agora os rapazes. Na disciplina de Matemática os alunos nunca conseguiram atingir uma média igual ou superior a três, no entanto na disciplina de Língua Portuguesa apenas o fizeram no 8.º e no 9.º ano de escolaridade. Em ambas as disciplinas são as raparigas do 8.º ano de escolaridade que atingem os melhores níveis de classificação.

Quadro 3. Distribuição dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão do n.º de reprovações, horas de estudo e notas de Língua Portuguesa e Matemática, em função do ano de escolaridade e sexo

Variáveis			7.º ano				8.º ano				9.º ano			
			masc.		fem.		masc.		fem.		masc.		fem.	
	Min.	Máx.	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
N.º Reprovações	0	5	.95	.91	.74	.81	1.86	1.31	2.15	1.67	1.42	1.05	1.84	1.18
Horas de Estudo	0	9	2.95	2.66	.81	1.67	2.78	2.55	1.15	1.74	4.09	2.83	2.02	1.71
Nota de Língua Portuguesa	1	5	2.37	.76	2.41	.84	2.82	.66	3.06	.74	3.00	.76	2.93	.70
Nota de Matemática	1	5	2.16	1.07	2.19	.68	2.88	.90	2.94	1.07	2.65	1.00	2.59	.84

Da análise do quadro 4 poder-se-á inferir que as metas escolares pretendidas pelos alunos são idênticas, embora, no 7.º ano, os rapazes tenham aspirações superiores às raparigas. Porém, da passagem do 8.º ano para o 9.º ano, ambos os sexos revelam um incremento nas suas pretensões escolares. Dos alunos da amostra, 54 (24.9%) pretendem concluir apenas o 9.º ano de escolaridade, 94 (43.3%) desejam terminar o 12.º ano e 69 (31.8%) ambicionam concluir um curso superior. Poder-se-á inferir, então, que os alunos, de uma maneira geral, têm como objectivo obter formações acima da escolaridade obrigatória.

Quadro 4. Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade, sexo e metas escolares

Ano	Sexo	Metas Escolares					
		9.º ano		12.º ano		Curso Superior	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
7.º	masculino	03	15,8	07	36,8	09	47,4
	feminino	13	48,1	10	37,0	04	14,8
8.º	masculino	18	36,0	18	36,0	14	28,0
	feminino	07	20,6	21	61,8	06	17,6
9.º	masculino	10	23,3	20	46,5	13	30,2
	feminino	03	6,8	18	40,9	23	52,3

#### 1.4. Variáveis e instrumentos de medida

De seguida, apresentaremos os instrumentos usados na investigação que possibilitaram medir as variáveis em estudo, nomeadamente:

1. FDPE (Ficha de Dados Pessoais e Escolares);
2. EDEP (Escala da Disrupção Escolar Professada pelos Alunos);
3. APSA (Escala do Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula).

##### 1.4.1. Ficha de Dados Pessoais e Escolares (FDPE)

Para avaliar o sexo, o ano de escolaridade, o número de reprovações, as horas de estudo, as metas escolares e as notas obtidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, incluídas no modelo que hipotetizámos, utilizamos a FDPE. Esta ficha, apresentada aos alunos juntamente com o EDEP e o APSA, foi elaborada para conhecer os aspectos relativos à identificação dos indivíduos e descrição da amostra, possibilitando, também, avaliar outras variáveis em estudo.

Em relação às *horas de estudo*, é referido pela literatura que a forma mais frequente de se medir esta variável tem sido através do preenchimento de um diário pessoal, onde os alunos vão assinalando o seu tempo de estudo (Kember & Leung, 1998; Kember, Sandra, Tse & Wong, 1996). Todavia, a dimensão da amostra da presente investigação impossibilitou o uso desta estratégia. Foi opção, assim, medir as horas de estudo dos alunos através de uma pergunta aberta onde estes eram questionados sobre o número de horas que dedicavam ao estudo numa semana. A média global obtida nesta variável foi de 2,40 (DP=2,49), o que significa que, em média, os alunos da nossa amostra dedicam aproximadamente 20 minutos por dia ao

seu estudo pessoal, o que se manifesta um valor extremamente baixo. Nomeadamente no 7.º ano de escolaridade a média das horas de estudo por semana é de 1,70 (DP=2,36), no 8.º de 2,12 (DP=2,39) e no 9.º ano de 3,05 (DP=2,54), verificando-se, assim, um incremento ao longo do 3.º ciclo do Ensino Básico. No entanto, o elevado valor do desvio-padrão sugere que alguns alunos estudam mais do que esta média diária, compensando outros (28,6%) que não dedicam qualquer tempo ao seu estudo pessoal (cf. quadro 5). De realçar que cerca de 139 alunos (64.1%) estudam menos que a média global apurada.

Quadro 5. Frequência das Horas de Estudo

Horas de Estudo	Frequência	%
0	62	28.6
1	36	16.6
2	41	18.9
3	23	10.6
4	15	6.9
5	9	4.1
6	6	2.8
7	12	5.5
8	8	3.7
9	5	2.3

Para o tratamento estatístico e no que diz respeito ao *ano de escolaridade* frequentado pelos alunos, aquando da criação da base de dados, o 7.º ano foi identificado com o valor 1, o 8.º com o valor 2 e o 9.º com o valor 3. Da mesma forma, a informação sobre a variável *sexo* foi recolhida na FDPE, tendo sido atribuído o valor 1 ao sexo masculino e o valor 2 ao feminino.

Para obter o *número de reprovações* dos alunos ao longo do seu percurso escolar, foi introduzida uma pergunta directa na FDPE para obter esta informação. Tendo em consideração esta variável, a média global de reprovações foi de 1,59 (DP=1,29), contudo é de destacar que mais de metade dos alunos (51,6%) reprovam menos que a média constatada.

As *notas* dos alunos, foram avaliadas tendo como base as classificações obtidas no final do 2.º período nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, através de informação obtida na FDPE. Escolhemos para o nosso estudo disciplinas curriculares representativas do domínio verbal (Língua Portuguesa) e numérico (Matemática), uma vez que são disciplinas sujeitas a exame nacional. Assim, a média obtida nas classificações de Língua Portuguesa foi de 2,82 (DP=.76) e na disciplina de Matemática foi de 2,64 (DP=.96).

### 1.4.2. Escala da Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)

Alguns investigadores têm procurado desenvolver instrumentos de avaliação dos comportamentos e das competências sociais dos alunos na escola (Comer, Haynes, Hamilton-Lee, Boger & Rollock, 1987; Loranger & Arsenault, 1989). Embora existam alguns instrumentos relacionados com o clima escolar em geral ou com o ambiente de sala de aula, instrumentos esses contendo alguns itens sobre a disrupção escolar, faltam escalas constituídas para avaliar os comportamentos escolares disruptivos. Outro importante aspecto é o de que, apesar de alguns instrumentos apresentarem qualidades psicométricas, não assumem a multidimensionalidade da disrupção escolar, sugerida pela bibliografia existente (Veiga, 1991, 1996, 2008). A falta de instrumentos que possam ser administrados a alunos para que se pronunciem quanto à disrupção escolar conduziu a trabalhos de progressiva construção de um instrumento de avaliação (Veiga, 1996), tendo sido concluída a sua validação por Veiga (2008). O EDEP, com 16 itens, apresenta três factores:

Factor I: Distracção-Transgressão (DT) – com 6 itens (4, 8, 9, 12, 13 e 14), faz especial referência a distrações e esquecimentos, a um certo desprezo pelas aulas e pela escola, abrangendo, ainda, um certo absentismo escolar (faltar às aulas e falta de pontualidade);

Factor II: Agressão aos Colegas (AP) – inclui 5 itens (1, 2, 3, 15, 16), e refere-se especialmente a conteúdos agressivos dirigidos aos colegas; e

Factor III: Agressão à Autoridade Escolar (AA) – apresenta 5 itens (5, 6, 7, 10, 11) e concentra comportamentos escolares provocatórios (e.g., ir bêbado ou drogado para a escola, destacando-se a agressão física ou verbal dirigida aos professores e o furto/roubo na escola).

As pontuações superiores correspondem a uma maior disrupção escolar, pelo que se torna necessário realizar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos (3 e 12). No que se refere à classificação das respostas, usou-se uma escala de formato *Likert* de seis pontos, desde (1) Discordo totalmente até (6) Concordo totalmente. O EDEP é um instrumento de avaliação dos comportamentos disruptivos professados pelos alunos, com fidelidade e validade, bem como com qualidades psicométricas que permitem o seu uso na investigação científica, nacional e internacional (Veiga, 1996, 2007, 2008).

### 1.4.3. Escala do Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula

Considerando a estrutura do questionário APSA, esta é constituída por cinco factores que congregam 22 itens:

Factor I: Autoridade Compreensiva do Professor nas Aulas (AC) – com 6 itens (1, 2, 3, 5, 12 e 20) que parecem associar-se com o envolvimento relacional professor/aluno e também com a autoridade e o cumprimento de regras impostas pelo professor;

Factor II: Envolvimento nas Aulas (EA) – inclui 6 itens (6, 7, 8, 10, 14 e 19) e fazem referência ao interesse que os jovens têm em participar activa e atentamente nas actividades escolares;

Factor III: Afiliação nas Aulas (AF) – apresenta 3 itens (11, 13 e 18) e referem-se à importância de fazer amigos e conhecer os outros, assim como à facilidade em trabalhar em grupo;

Factor IV: Satisfação nas Aulas (SA) – com 4 itens (9, 15, 16 e 22) que avaliam até que ponto os alunos gostam ou não das aulas e a quantidade de atenção que o aluno tem por parte do professor; e

Factor V: Tarefas nas Aulas (TA) – inclui 3 itens (4, 17 e 21) que avaliam até que ponto os alunos consideram que desperdiçam tempo nas aulas, que não realizam trabalhos nas aulas, assim como não consideram a aula como um lugar de aprendizagem.

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 (4, 6, 9, 15, 16, 17, 19 e 21). No que se refere à classificação das respostas, usou-se uma escala de formato *Likert* de seis pontos, desde (1) Discordo totalmente até (6) Concordo totalmente.

O APSA é um instrumento que revelou possuir qualidades psicométricas (fidelidade e validade). Os resultados da análise factorial permitiram observar a multidimensionalidade da versão da escala, com os cinco factores atrás descritos. Os resultados obtidos vão no sentido de anteriores estudos, quer transversais quer longitudinais, que têm destacado que as percepções positivas dos estudos acerca do clima de sala de aula aparecem associadas a menores problemas comportamentais por parte dos alunos (Roeser & Eccles, 1998).

## **1.5. Procedimentos e técnicas de análise de dados**

### **1.5.1. Procedimentos**

Os inventários utilizados nesta investigação foram aplicados na última semana de Abril de 2009, a 217 alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico. Nesta fase, foram recolhidos dados para as análises estatísticas. A recolha da informação foi realizada em sala de aula, durante o horário escolar, em aulas de Formação Cívica cedidas pelos directores de turma, após a autorização do órgão de gestão. O tempo de realização utilizado teve em consideração o nível etário dos alunos. O objectivo do estudo foi apresentado, quer aos alunos, quer aos professores, como estando integrado num projecto de investigação da Universidade Fernando Pessoa - Porto, sobre a Disrupção Escolar no 3.º ciclo do Ensino Básico: Influência do Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula, sendo voluntária a sua participação e garantida a confidencialidade dos dados. Para a realização das análises estatísticas dos resultados, como já foi referido, recorreremos aos programas de *software* SPSS.17/AMOS.17 (Arbuckle, 2005; Byrne, 2001; Lowe et al., 2007).

### **1.5.2. Técnicas de análise de dados**

Recorrendo a *modelos de equações estruturais* (Lowe et al., 2007; Ullman & Bentler, 2004), estudámos a validade preditiva, analisando as relações dos construtos avaliados com variáveis que os investigadores têm com muita frequência relatado como teoricamente associadas. A técnica de modelação de equações estruturais permite avaliar as relações causais entre variáveis inferidas (não directamente observadas) através de um agregado de variáveis observadas que servem de marcadores de cada variável inferida ou latente. De acordo com Byrne (1994), esta técnica anuncia vantagens sobre outras técnicas, tais como: (i) destaca que a variância é instável ao longo do tempo; (ii) possibilita calcular os erros das medidas (variáveis observadas); e (iii) permite estimar, com rapidez, a significância estatística de cada efeito causal e o ajustamento global do modelo hipotético. Se o ajustamento global do modelo testado for adequado, aprovam-se as relações ou efeitos apresentados pelo modelo.

O modelo de equações estruturais inclui dois aspectos: um modelo de medida, a que corresponde a análise factorial confirmatória e que expressa a apropriação das

variáveis observadas enquanto marcadores dos respectivos factores ou variáveis latentes e um modelo estrutural ou de relações causais entre as variáveis latentes. Uma vez traçado o modelo, é aferida a veracidade de todas as relações definidas entre as variáveis, de forma total, naquilo que se denomina “ajustamento global do modelo” (Byrne, 1994), ou seja, é conferida a adequação do modelo aos dados. Este ajustamento global é inferido com base num conjunto de índices, denominados de índices de ajustamento global do modelo, os quais serão explicados neste trabalho. No entanto, Byrne (1994) realça que o facto de o modelo testado ser ajustado e ter a capacidade de poder descrever a teoria, não significa, porém, que é o único modelo possível na descrição das relações entre as variáveis. Na verdade, uma diversidade de modelos pode ser igualmente adequada, cabendo ao investigador, perante critérios substantivos, fundamentar a adopção do modelo escolhido.

*A análise factorial confirmatória e os modelos de equações estruturais* podem ser incluídos na metodologia de análise de estruturas de covariância. Esta análise permite adquirir informação sobre as variáveis latentes a partir da análise da covariação de variáveis observáveis, pressupondo uma diminuição do número de variáveis observáveis num número menor de variáveis latentes (Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006).

Outros termos associados aos modelos de equações estruturais são as variáveis exógenas, semelhantes às independentes e as variáveis endógenas, análogas às dependentes. Neste contexto, as variáveis exógenas identificam os construtos que influem noutros construtos em estudo e não sofrem a influência de outros factores no modelo. Por seu lado, as variáveis endógenas são influenciadas pelas exógenas e outras endógenas do modelo (Byrne, 2001; Schreiber et al., 2006). As duas podem ter o estatuto de observáveis ou latentes, dependendo da configuração do modelo a testar.

Desta forma, os resultados de uma investigação estão intimamente associados com as técnicas de análise estatística utilizadas no tratamento daquela informação. A nível nacional e internacional, é ainda vulgar o uso acrítico de instrumentos de avaliação que foram desenvolvidos para grupos populacionais e contextos sócio-culturais diferenciados, o que acentua, em primeiro lugar, a indispensabilidade de assegurar a sua validade de construto, bem como o conhecimento da invariância configuracional dos instrumentos (Maia & Graça, 1995). Este assunto é sobejamente importante pelo facto de a utilização transcultural de escalas, sem ter em consideração

a análise da sua validade, tem custos elevados na interpretação e enumeração dos dados, podendo mesmo conduzir à invalidação dos instrumentos e das inferências produzidas (Schulenberg, Vondracek & Shimizu, 1994).

Subentende-se que as escalas psicológicas têm a incumbência da possibilidade de descrição de um certo conteúdo psicológico, nesta óptica um construto é percebido como uma variável latente que pode ser medida de uma forma indirecta e imperfeita. Cronbach e Meehl (1955) referem que “ (...) os testes devem partir de ideias claras e precisas que sejam aliciantes para colocar desafios à descrição e interpretação e que, ao mesmo tempo, possam ser objecto contínuo de prova de falsidade no sentido popperiano do termo” (p. 283). Por este motivo, poder-se-á dizer que não é o teste que é objecto de validação, mas sim as interpretações indutivas que dele surgem nos diversos níveis: descrição, explicação e predição (Messick, 1988).

#### **1.5.2.1. Análise de estruturas de covariância**

A análise de equações estruturais (que tem como fim verificar a natureza das relações entre as variáveis latentes) pode ser abrangida no âmbito da metodologia de estruturas de covariância. Tem como objectivo analisar se as relações hipotetizadas entre as variáveis são corroboradas numa determinada amostra de dados empíricos (Byrne, 1989; Núñez, 1992). A finalidade da análise de estruturas de covariância está, deste modo, orientada para calcular a possibilidade e a eficácia de um determinado modelo hipotético enunciado prover uma explicação aceitável às relações existentes na matriz dos dados obtidos. Contudo, atestar a ajustabilidade de um modelo aos dados significa que o modelo é exequível, ainda que não signifique que seja único. Como referem Biddle e Marlin (1987), certificar um modelo causal tem unicamente como significado que este apresenta uma descrição razoável dos dados examinados, o que pressupõe avaliar o nível em que um determinado modelo teórico, no qual estão enumeradas um rol de relações entre variáveis latentes, está ajustado às relações inerentes na matriz de covariância dos dados (Byrne, 1989).

Na análise de estruturas de covariância, como já foi exposto, apresenta-se como hipótese um determinado modelo descrevendo um padrão de relações entre um conjunto de variáveis de medida e variáveis latentes. Para confirmar o objectivo da nossa investigação, relacionado com o modelo explicativo dos comportamentos disruptivos no rendimento académico de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, usámos

a análise de equações estruturais para obter evidência das relações causais entre as variáveis especificadas (Bisquerra, 1989; Núñez, 1992).

No modelo confirmatório hipotetizado (análise de equações estruturais), a direcção das relações entre as variáveis é indicada à partida (cf. figura 1). A relação directa, representada com uma seta unidireccional, é entendida como representando uma influência causal. No modelo de medida assume-se, como já foi referido, que as variáveis latentes, os construtos, influenciam as variáveis objectivas. Estas relações são representadas com uma seta com origem naquelas direccionada para estas. No modelo estrutural, as variáveis latentes podem relacionar-se directamente com outras variáveis latentes.

Porém, a inferência causal, que pode ser interpretada da análise de equações estruturais, não pode ser compreendida como sinónimo de causalidade, na medida em que nenhum tipo de leitura pode determinar que variável causa que efeito. Esta técnica estatística permite uma informação sobre o grau de viabilidade do modelo hipotetizado, mas nunca de causalidade. As questões relacionadas com a verdade da relação causal não são estudadas nesta técnica estatística (Mulaik, 1994).

Os modelos causais descritos são ao mesmo tempo projecto, construção e medição (Maia, 1996). Por esta razão, podem ser consideradas quatro fases na sua estruturação. Em primeiro lugar, a fase de especificação do modelo, que consiste na construção, pelo investigador, do modelo causal que estrutura o fenómeno em análise, escolhendo as variáveis mais importantes que melhor o explicam. Este modelo está baseado numa teoria que o antecede. Na presente investigação, o modelo de equações estruturais, foi delineado tendo como alicerce a revisão de literatura, já referida no enquadramento teórico. Este modelo é representado pictograficamente por um diagrama causal (cf. figura 1), especificando as variáveis e a direcção das influências causais. Em segundo lugar, o objectivo é a identificação do modelo, que consta da análise das condições para que ocorra uma só solução para os parâmetros. Visto que estamos na presença de um sistema de equações que contém incógnitas, temos de confirmar a possibilidade de alcançar uma solução, única ou não, para estas incógnitas. Segundo Bollen (1989) e MacCallum (1995), um modelo diz-se *identificado* quando existe apenas uma solução para os parâmetros estimados. Em terceiro lugar, o objectivo baseia-se em estimar os parâmetros estruturais das equações, ou seja, dos coeficientes que caracterizam as relações entre as variáveis. Neste estudo, o processo de estimação será realizado em consonância com o método de máxima

verosimilhança (ML), que é o método mais recomendado na literatura (Breckler, 1990; Maia, 1996, Núñez, 1992). O cálculo dos parâmetros estimados foi efectuado com o suporte do programa informático AMOS (*Analysis of Moment Structures*) (Byrne, 2001; Lowe et al., 2007) que nos mostra os modelos utilizados a partir de matrizes de efeitos e de covariância. Por fim, é referida a avaliação do modelo que é efectuada através dos indicadores estatísticos que permitem concluir a adequabilidade do enunciado estabelecido anteriormente.

#### 1.5.2.2. Avaliação de estruturas de covariância

Aquando da avaliação dos modelos causais intentámos determinar se o modelo hipotetizado explica as relações existentes na matriz dos dados empíricos. A avaliação dos modelos será concretizada em duas etapas: a primeira relativa ao ajustamento global e a segunda ao ajustamento local. A análise do ajustamento global do modelo seguirá duas fases: a análise do ajustamento do modelo e a leitura dos dados relativos à comparação do modelo (MacCallum, Roznowski & Newcowitz, 1992; MacCallum, Wegener, Uchino & Fabrigar, 1993). O ajustamento global do modelo representa o grau em que o modelo estabelecido se ajusta à matriz de covariância dos dados. Serão descritos, seguidamente, os índices que possibilitam esta tomada de decisão, designadamente:  $\chi^2$ ;  $\chi^2/\text{gl}$ ; GFI; AGFI; CFI e RMSEA (Byrne, 2001; Schreiber et al., 2006).

O Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ) é uma estatística que deve evidenciar ausência de significado estatístico, o valor  $p$  deve manifestar valores próximos de 1, na medida que este dá a conhecer a qualidade do modelo, atestando o facto das duas matrizes, a dos dados e a ajustada, não serem significativamente diferentes. Pelo contrário, a significância estatística deveria levar à rejeição da hipótese nula e, previsivelmente, à rejeição do modelo hipotetizado. O  $\chi^2$  expressa, simultaneamente com o número de graus de liberdade (gl), a distância entre o modelo hipotético especificado e o modelo sugerido pelos dados. O ideal é alcançar um  $\chi^2$  o mais baixo possível e não significativo, mas como este índice é sensível ao tamanho da amostra (Byrne, 1989, 2001; Jöreskog & Sörbom, 1989, 1993), à distribuição das variáveis e à ausência de escalas de medida de intervalo (Arbuckle & Wothke, 1999; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996), usa-se, habitualmente, o valor obtido a partir da divisão do  $\chi^2$  do modelo pelo número de graus de liberdade ( $\chi^2/\text{gl}$ ), considerando um ajustamento aceitável do modelo quando este valor é inferior a 5 (Giles, 2002), embora este critério não seja pacífico entre os investigadores. Marsh e Hocevar (1985), sugeriram que um valor entre 2 e 5

preencheria um ajustamento aceitável, enquanto Byrne (1989) afirmou que valores superiores a 2 não deveriam ser aceites. Por sua vez, Marsh e Hau (1996), consideram uma pontuação entre 2 e 3, ou menor, como um bom ajuste.

O índice GFI (*Goodness-of-Fit Index*), introduzido por Jöreskog e Sörbom (1983), compara a matriz de covariância da amostra utilizada com uma matriz de covariância estimada para a população, isto é, que parâmetros poderíamos esperar de replicações do estudo em diferentes amostras. O seu valor está compreendido entre 0 e 1, sendo a proximidade de 1 uma medida de um bom ajuste. O AGFI (*Adjusted Goodness-of-Fit Index*) enuncia, tal como o anterior, a quantidade de variância e covariância explicada, ajustada aos graus de liberdade do modelo. Nestes índices, os valores iguais ou superiores a .90 são habitualmente avaliados como indicadores de ajustamento do modelo e indicam um ajuste aceitável, enquanto que os superiores a .95 referem um bom ajuste. Estes dois índices podem ser classificados como de ajustamento absoluto pois não compararam o modelo hipotetizado com qualquer outro (Hu & Bentler, 1995; Jöreskog e Sörbom, 1983; Tanaka & Huba, 1985).

A RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), raiz quadrada média do erro de aproximação, introduzida por Browne e Cudeck (1993), é um indicador que mostra o erro de aproximação à população. Esta diferença é expressa em graus de liberdade, o que torna este índice sensível ao número de parâmetros estimados (complexidade do modelo). É um índice que não penaliza a complexidade do modelo e tem tendência a favorecer os modelos mais complexos. Este índice permite verificar a diferença existente entre a matriz de variância e covariância da amostra e a matriz do modelo obtido, partindo do pressuposto que o modelo é adequado. Os valores superiores a .10 mostram um ajuste fraco (Browne & Cudeck, 1993), quando oscilam entre .08 e .10 apontam um ajuste mínimo, entre .06 e .08 um ajuste razoável e quando são inferiores a .06 anunciam um bom ajuste (Hu & Bentler, 1999). Quando o modelo é perfeito o RMSEA é igual a zero (Hardy & Bryman, 2004), neste sentido, quanto mais próximo de zero for o seu valor maior é a proximidade entre a matriz de variância e covariância estimada e a matriz dos dados, e maior segurança temos em não rejeitar o modelo obtido. De salientar que se a valores de RMSEA muito baixos corresponder um grande intervalo de confiança, avaliado a partir dos indicadores HI 90 e LO 90, o valor de discrepância é incerto, não se podendo calcular com exactidão o nível de ajuste à população (MacCallum et al., 1996; Steiger & Lind, 1980).

Na segunda fase de análise do ajustamento global do modelo, pode ser considerado um outro nível de leitura dos resultados comparando um modelo hipotetizado relativamente a um modelo nulo (Mueller, 1996). O índice de comparação do modelo que se seleccionou foi o CFI (*Comparative Fit Index*) que coloca o modelo estimado algures num *continuum* de valores que oscilam entre 0 e 1, indicando o zero um mau ajuste e o 1 o ajuste perfeito. Este índice, apresentado por Bentler (1990), confronta o modelo estimado com um modelo completamente independente, no qual não existe nenhuma relação entre variáveis, com base no procedimento de máxima verosimilhança. É estimado a partir da diferença entre a unidade e o coeficiente entre a não-centralidade dos parâmetros calculados nos modelos a avaliar e de base. Este índice é consequente pelo seu poder de ajuste em modelos estimados em amostras com um número reduzido de indivíduos. Valores iguais ou superiores a .95 são considerados indicadores de que a escala possui uma robustez suficiente para aplicações transculturais (Hardy & Bryman, 2004; Hu & Bentler, 1999; Marsh & Hau, 1996; McDonald & Marsh, 1990; Núñez, 1992; Schumacker & Lomax, 1996), o que se veio a verificar no presente estudo.

A segunda etapa de análise intenta identificar a qualidade do ajustamento local do modelo, que consiste na avaliação de um conjunto de possíveis incoerências das estimativas dos diferentes parâmetros (Byrne, 1989). Neste trabalho de investigação serão apresentados apenas os valores estimados (estandardizados e não estandardizados), a estimativa da variância das variáveis exógenas e as correlações múltiplas quadradas (*Squared Multiple Correlations*), apesar de termos considerado a matriz de covariância dos resíduos estandardizados e as correlações bilaterais produto-momento de Pearson entre as variáveis observáveis incluídas no modelo de equações estruturais.

O outro indicador diz respeito aos resíduos estandardizados que abarcam a informação sobre a discrepância do ajuste entre as matrizes de covariância hipotetizada e a empírica, a partir dos resíduos de ajuste de cada parâmetro. Por último, é de referir os índices de modificação. Para cada um dos parâmetros fixados no modelo, o programa estatístico efectiva um índice de modificação que exprime a mínima alteração no  $\chi^2$  se esse parâmetro fosse libertado (Covert, Penner & MacCallum, 1990). O AMOS pode libertar automaticamente um parâmetro que anuncie um índice de modificação superior a 5, redefinindo o modelo. Todavia, no ajuste progressivo do modelo devem ser considerados diferentes aspectos, nomeadamente que apenas deve ser modificado um parâmetro de cada vez, pois

qualquer alteração nos parâmetros do modelo pode influir a totalidade das estimações dos índices de modificação. Consequentemente, a decisão da libertação dos parâmetros não deve obedecer exclusivamente ao seu significado estatístico, isto é, se os valores são superiores a 5, mas deve também considerar uma justificação teórica. Este aspecto é essencial, uma vez que durante o processo de procura e reespecificação, até que o modelo ajuste, podem ser incluídos novos parâmetros ou retiradas variáveis que alterariam substancialmente o modelo (Bisquerra, 1989). No presente estudo não foram apontadas quaisquer alterações pelos índices de modificação.

Bisquerra (1989) refere que este processo esperado na análise de estruturas de covariância, quer na primeira fase da análise factorial confirmatória do modelo de medida, quer na análise das equações estruturais, não pode ser considerado como um processo aberto no qual vão fazendo alterações até ser encontrado um modelo ajustado uma vez que este processo seria mais exploratório que confirmatório. Nesta análise, contrariamente, torna-se necessário partir de um modelo bem estruturado e solidamente baseado num modelo teórico e, se oportuno, efectivar algumas especificações, mas sempre em conformidade com a teoria de referência (Coover et al., 1990).

## **2. Resultados - modelo de equações estruturais**

Após a recolha de dados, fez-se a sua aplicação no modelo com os alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico (cf. figura 1), tendo como referência as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para definir o construto Notas. Relativamente ao construto Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula, este é determinado pelos itens APSA7EA e APSA8EA e o construto Comportamentos Disruptivos, é definido pelos itens EDEP4DT e EDEP14DT.

No modelo foi assumido que o Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula percebido pelos alunos, tem influência nos Comportamentos Disruptivos dos mesmos (duas variáveis inferidas através dos *scores* obtidos a partir das respostas aos itens), bem como que algumas variáveis exógenas (sexo, ano de escolaridade, número de reprovações, horas de estudo e metas escolares) também exercem influência no Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula. Igualmente consideramos que o Ambiente Psicossociológico de Sala da Aula e os Comportamentos Disruptivos têm impacto nas Notas dos alunos. As relações causais que foram hipotetizadas neste

modelo provêm, directa ou indirectamente, das referências explícitas na literatura já anteriormente referida.

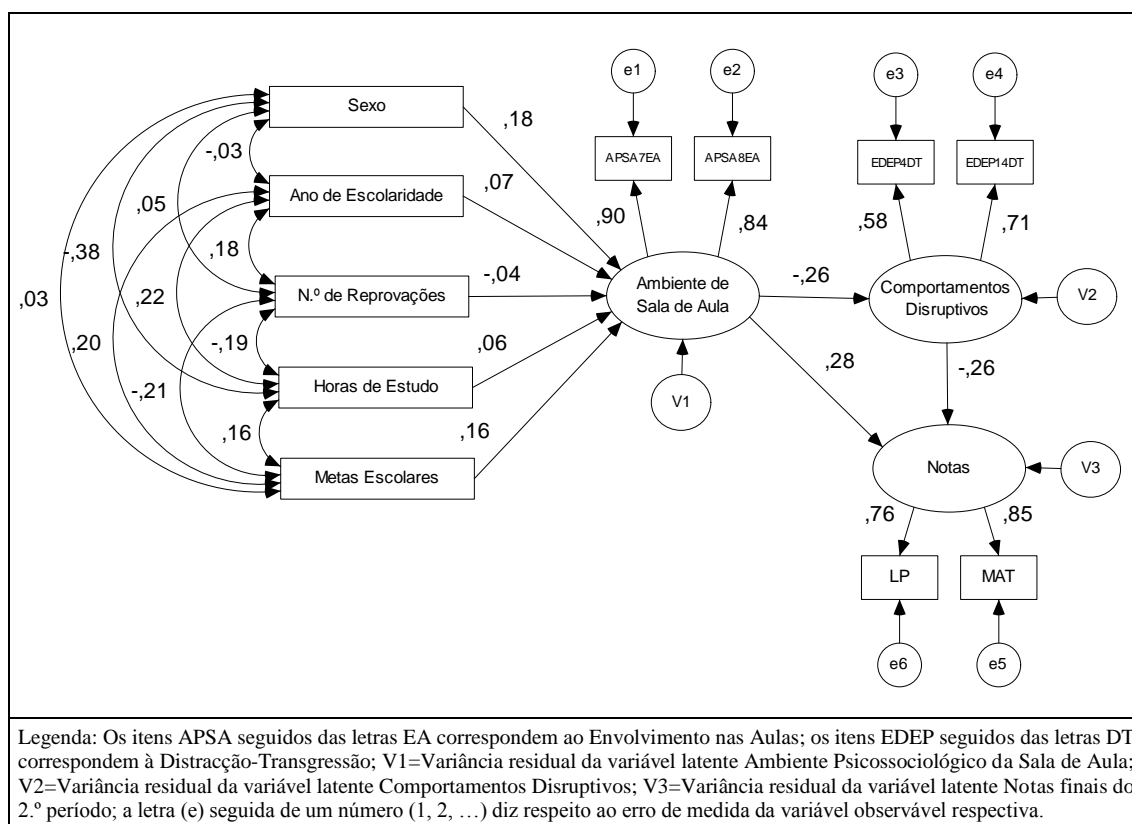


Figura 1. Especificação pictórica do modelo das relações causais com os valores estandardizados

Com a finalidade de tornar a exposição dos resultados mais explícita e de facilitar a compreensão dos mesmos face aos nossos objectivos, pareceu-nos mais adequado organizá-los segundo as hipóteses que levantámos para o nosso estudo. Neste sentido, para cada hipótese formulada apresentaremos os resultados inerentes. Posteriormente, procederemos à análise e discussão dos resultados encontrados tendo em consideração a investigação referida no enquadramento teórico.

Antes de se passar à descrição dos resultados obtidos, serão indicados alguns aspectos importantes da estatística descritiva. No quadro 6, podem ser observados os dados descritivos (mínimo, máximo, média, desvio-padrão, assimetria e curtose) relativos às variáveis incluídas no modelo de equações estruturais. No que diz respeito à normalidade das variáveis inseridas no modelo, podemos verificar que somente as curtoses dos itens da escala APSA apresentam valores ligeiramente acima do desejável, mas que não comprometem a estimação do modelo. Os valores

encontrados indicam médias na pontuação item a item à volta do valor intermédio da respectiva distribuição.

Quadro 6. 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.

Seguidamente analisaremos o modelo de equações estruturais em estudo. A figura 1 mostra o modelo hipotetizado para os alunos da amostra. As relações causais possíveis são as constantes no modelo conforme as hipóteses anteriormente delineadas. A avaliação dos resultados da contrastação do modelo de equações estruturais é fundamentada em dois critérios: nível global de ajustamento do modelo e significância dos coeficientes de regressão calculados. Como se pode observar no quadro 7, os índices de bondade de ajustamento global do modelo proposto são muito robustos ( $\chi^2/gf=1.338$ ; GFI=.967; AGFI=.930; CFI=.977; RMSEA=.040), certificando a hipótese de que o modelo indicado representa as relações entre as variáveis existentes na nossa matriz empírica.

Quadro 7. Coeficientes e índices de bondade de ajustamento do modelo proposto

Índices	Valor
Qui-quadrado ( $\chi^2$ )	42.5
Graus de liberdade (gf)	31
Probabilidade (p)	.099
Razão $\chi^2/gf$	1.338
Índice de bondade de ajuste (GFI)	.967
Índice GFI ajustado (AGFI)	.930
Índice de ajuste comparativo (CFI)	.977
Raiz quadrada média do erro de aproximação (RMSEA)	.040
Intervalos de confiança para avaliar a estimação do valor RMSEA:	
LO 90	.000
HI 90	.068

Por outro lado, da análise do quadro 8 e da figura 1, poder-se-á concluir que as sub-hipóteses, já anteriormente especificadas, foram todas confirmadas. Assim:

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 ( $\alpha=.07$ ;  $p=.361$ );

H3. O ambiente psicossociológico da sala de aula é afectado negativamente pelo número de reprovações dos alunos ( $\alpha=-.04$ ;  $p=.569$ );

H4. Um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia de uma forma positiva o ambiente psicossociológico da sala de aula ( $\alpha=.06$ ;  $p=.427$ );

H5. As metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência positiva no ambiente psicossociológico da sala de aula ( $\alpha=.16$ ;  $p<.05$ );

H6. Os comportamentos disruptivos dos alunos são influenciados negativamente pelo ambiente psicossociológico da sala de aula ( $\beta=-.26$ ;  $p<.05$ );

H7. Os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos ( $\beta=-.26$ ;  $p<.05$ );

H8. O ambiente psicossociológico da sala de aula influi positivamente nas notas obtidas pelos alunos ( $\beta=.28$ ;  $p<.01$ ).

Da análise dos resultados, constata-se que todos os valores de regressão de uma variável sobre a outra são significativos, à excepção dos valores 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 exógenas, da observação do quadro 8, podemos ainda mencionar que à medida que se progride na escolaridade os alunos reprovam mais ( $\alpha=.18$ ), contudo revelam um maior investimento no tempo de estudo ( $\alpha=.22$ ), assim como metas escolares mais elevadas ( $\alpha=.20$ ). Constata-se, igualmente, que os alunos que apresentam um maior número de reprovações são os que investem menos tempo no seu estudo ( $\alpha=-.19$ ) e apresentam metas escolares menos ambiciosas ( $\alpha=-.21$ ). Nesta sequência, os alunos que aplicam mais tempo no seu estudo apresentam metas escolares mais elevadas ( $\alpha=.16$ ). Por seu lado, as raparigas estudam menos ( $\alpha=-.38$ ), reprovam mais ( $\alpha=.05$ ), todavia, têm metas escolares mais elevadas ( $\alpha=.03$ ).

Quadro 8. Resultados da contrastação 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.

Da análise do quadro 9, é possível observar que a variância da variável *hora de estudo* (6.185) exibe um valor ligeiramente acima do desejável, sugerindo a necessidade de se reconsiderar a escala e a tipologia de medição desta variável. Relativamente às correlações múltiplas quadradas, estas indicam que as variáveis Notas (18.2%) e Ambiente da Sala de Aula (7.0%) são as mais explicadas no modelo. A variável Comportamentos disruptivos (6.7%) é a menos explicada pelas variáveis em estudo.

Quadro 9. Coeficientes das variâncias do modelo hipotetizado para a amostra

Variância das variáveis	Estimativa	Erro de estimativa	p
Factores exógenos			
Sexo	.250	.024	.000
Ano de Escolaridade	.577	.056	.000
N.º de Reprovações	1.660	.160	.000
Horas de Estudo	6.185	.595	.000
Metas Escolares	.558	.054	.000
Residuais dos factores endógenos			
V1	1.000	-	-
V2	1.000	-	-
V3	1.000	-	-
Erros de medida			
e1	.617	.345	.074
e2	.992	.307	.001
e3	1.482	.295	.000
e4	1.092	.396	.006
e5	.257	.121	.034
e6	.247	.064	.000
Legenda: V1=Variância residual da variável latente Ambiente Psicossociológico de Sala de Aula; V2=Variância residual da variável latente Comportamentos Disruptivos; V3=Variância residual da variável latente Notas finais do 2.º período; A letra (e) seguida de um número (1, 2, ...) diz respeito ao erro de medida da variável observável respectiva.			

### 3. Análise e discussão do modelo de equações estruturais

Considerando as variáveis em análise, a literatura parece apontar para algumas dissemelhanças na qualidade das relações que os professores estabelecem com as raparigas e os rapazes, que podem facultar elementos para o entendimento desses resultados. No presente estudo, como já foi referido, as raparigas têm uma percepção mais positiva sobre o ambiente psicossociológico da sala de aula do que os rapazes, sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $p < .05$ ). Na tentativa de explicar estas relações, Hughes, Cavell, e Willson (2001) estudaram a percepção de alunos acerca da qualidade das relações com os seus professores e os demais colegas de turma. Os autores inferiram que as raparigas são vistas pelos seus pares como aquelas que colhem níveis superiores de apoio e atenção por parte dos professores, quando comparadas aos rapazes. Estes, por seu lado, são percebidos como os que se envolvem em interações de maior dificuldade e conflituosidade com os seus professores. Relações semelhantes foram encontradas num outro estudo de Birch e Ladd (1998). Para Hughes e colaboradores (2001) esses resultados não são imprevisíveis, tendo em consideração alguns dados de investigações que indiciam que os professores parecem preferir alunos mais responsáveis, cooperativos e que manifestem comportamentos mais assertivos, os quais se constituem como características mais típicas do sexo feminino comparativamente ao masculino (Del Prette & Del Prette, 2001; Sadker, Sadker, & Klein, 1991). Essas discrepâncias

conhecidas na qualidade das relações dos professores com os alunos do sexo feminino e masculino (Birch & Ladd, 1998; Del Prette & Del Prette, 2001; Hughes et al., 2001; Sadker et al., 1991) podem levar a uma redução da motivação para a aprendizagem e participação dos rapazes no espaço de sala de aula ou, ainda, avivar os problemas interpessoais desses alunos com os seus professores e demais colegas de turma, reflectindo-se em prejuízos no rendimento escolar dos mesmos. Também, num estudo relativamente ao ambiente de sala de aula com o sexo dos alunos, Antunes e Veiga (2004) referem que o sexo feminino apresenta valores das médias mais elevados, embora as diferenças não fossem estatisticamente significativas.

Quando abordamos a questão da repetência é consequente que o aspecto da motivação sobressaia, pois é expressivo o índice de agressividade e violência que invade as salas de aula, causando transtornos na aprendizagem, repetência e um grande desconforto nos professores e em toda a comunidade escolar. Dos resultados obtidos na nossa investigação é possível inferir que o ambiente psicossociológico da sala de aula é afectado negativamente pelo número de reprovações dos alunos, não sendo esta diferença estatisticamente significativa.

A comunidade educativa recebe toda a carga cultural que o aluno traz do seio familiar e, devido à sua particularidade na diversidade, não pode ficar indiferente ficando, somente, na observação dos factos. Esta escola, identificada como plural, deve constituir-se como o fulcro principal e um dos instrumentos para a adopção de uma nova óptica de prevenção e regressão dos elevados índices de repetência e abandono escolar que provocam displicência e desvalorização do indivíduo originando, desta forma, comportamentos disruptivos e violência dentro e fora da escola. Concretamente, no nosso país, o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 15 anos, para além de permitir uma escolarização mínima para os nossos jovens, fomentou o aumento de um número significativo de alunos que não consegue alcançar o final da escolaridade obrigatória com o 9.º ano completo, cingindo-se à mera frequência, sem aproveitamento ou com um baixo rendimento. Nesta última eventualidade, os alunos podem prosseguir a sua carreira escolar para o Ensino Secundário, porém, com uma preparação muito inferior à estabelecida para esse nível de ensino, provocando frequentemente dificuldades de adaptação, insucesso e consequente abandono escolar. Esses resultados parecem concorrer para os encontrados por Archer-Kath e Johnson (1994). Para esses autores, o rendimento dos jovens na escola é bem maior quando se considera um ambiente cooperativo em vez do individual, fomentando, assim, as competências sociais (e.g., enaltecer e suportar

as situações escolares, pedir e dar informações) e cooperando, também, para a educação em contexto familiar. Deste modo, a formação adquirida na escola poderá dar dados fundamentais para a sua continuidade em casa, bem como o inverso, confirmando, nesta perspectiva, um conceito generalizado de que a escola e a família se complementam.

Os alunos com vivências sucessivas de repetência revelam comportamentos mais negativos em relação ao professor, como também demonstram um maior desinteresse pelas actividades escolares. Numa investigação de Fonseca, Taborda Simões e Formosinho (2000), concluiu-se que os alunos repetentes, de uma forma geral, exibem índices mais elevados de comportamentos disruptivos, relativamente a um outro grupo de não repetentes. Embora não se possa estabelecer uma relação directa e determinística entre o insucesso escolar e um qualquer tipo de comportamento desviante, é admissível que ele se constitua como um importante factor de risco quer para a indisciplina na sua perspectiva mais simples, quer para atitudes e comportamentos de maior gravidade como, por exemplo, a delinquência. Neste seguimento, os autores chamam a atenção para o facto de esta informação diligenciar no sentido de se defender um investimento, cada vez maior, na promoção da mestria escolar, mesmo antes de o jovem dar início à escolaridade obrigatória. É oportuno lembrar que, para além das intervenções precoces referidas, existem outras medidas, desde há muito reconhecidas e propostas, que se revelam imprescindíveis, nomeadamente a flexibilidade curricular, a aposta numa educação para a multiculturalidade (Lourenço, 2004), assim como os diferentes programas tutoriais implementados com sucesso em várias escolas do país.

A motivação em contexto de sala de aula, encarada como instrumento de combate à repetência continuada é, assim, o resultado de um conjunto de medidas educacionais que ao serem aplicadas terão de ser matizadas com o repertório que o aluno traz para o seio escolar, a sua história passada fruto das vivências no seu meio social, da motivação pessoal, crenças, expectativas, valores, metas e hábitos. Assim, compete ao professor fazer a gestão dessa informação e determinar quais as estratégias mais adequadas a utilizar com cada aluno ou turma. No entanto, as manifestações reactivas dos alunos e o envolvimento destes com o processo de aprendizagem serão o resultado, também, das percepções que têm do tipo de cultura da sua escola e não apenas de cada professor. Valerá sempre a pena realçar que seria profícuo que se desenvolvessem novos estudos, que possibilitassem ampliar o

leque de resultados e a compreensão dos mesmos, fomentando, desta forma, o conhecimento da motivação escolar e do ambiente de sala de aula.

Nesta sequência, embora sejam raros os estudos acerca do ambiente psicossociológico da sala de aula correlacionados com o ano de escolaridade, no presente estudo os alunos do 9.º ano de escolaridade revelam uma percepção do ambiente de sala de aula mais positiva relativamente aos restantes anos, não se manifestando esta relação estatisticamente significativa. Num estudo de Antunes e Veiga (2004) com alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade, registaram-se diferenças significativas entre estas duas variáveis, tendo o grupo dos alunos do 7.º ano revelado um valor da média mais elevado do que o grupo do 9.º ano, contrariando os resultados deste estudo. Assim, encorajar os alunos a interessarem-se e motivarem-se pelas actividades académicas é uma tarefa muito complexa para os professores, pais e demais interventores educativos. Parte desta complexidade advém do facto de os alunos terem múltiplos objectivos, ou muitas e variadas razões para estudar. Pais e professores frequentemente tentam motivar os adolescentes para a escola realçando a sua utilidade e instrumentalidade, assim como a sua importância para o futuro (Husman & Lens, 1999).

O incremento destes processos auto-regulatórios no comportamento de estudo dos alunos é um objectivo importante do sistema escolar, porque para além de muitos alunos do Ensino Básico e Secundário investirem pouco tempo e esforço no seu estudo pessoal, por vezes, desaproveitam grande parte deste, uma vez que lêem e tiram apontamentos de uma forma ineficaz, têm dificuldades na escrita e preparam exercícios escritos sem método (Schunk & Zimmerman, 1994). De igual forma Gill e Schlossman (2003), baseando-se numa recolha de dados obtidos de diversas sondagens dos últimos 50 anos, provaram que a grande maioria dos alunos americanos de todos os anos de escolaridade despendem actualmente menos de uma hora de estudo diário, investimento este que não teve grande alteração nas duas últimas décadas. A comprovar este facto, os dados deste estudo refere-nos que um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, influencia de uma forma positiva o ambiente psicossociológico da sala de aula, embora esta relação não seja estatisticamente significativa. Estes alunos não são sistemáticos no seu estudo confiando em métodos idiossincráticos aos quais se foram habituando ao longo dos anos. Tendo em vista superar esta situação, um treino auto-regulatório poderia ajudá-los, por um lado a conhecerem os pontos fortes e as limitações destas estratégias e,

por outro, a adequarem as novas estratégias de aprendizagem às tarefas escolares concretas (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Muitos estudos apoiam a importância do valor de utilidade percebida nas tarefas actuais para o estabelecimento de metas futuras. Foi demonstrado que a instrumentalidade percebida pode influenciar a realização escolar (Brickman & Miller, 2001; Lens, 1987). A instrumentalidade percebida é uma das variáveis da perspectiva do tempo futuro que depende dos objectivos a longo prazo do indivíduo, da especificidade da própria tarefa e da perspectiva geral do indivíduo quanto ao tempo futuro (Bembenutty & Karabenick, 2003; Husman & Lens, 1999). Contudo, para se compreender melhor a instrumentalidade, ou valor de utilidade, torna-se necessário atendermos, em primeiro lugar, ao conceito de perspectiva de tempo futuro, apresentado na literatura por FTP (Future Time Perspective). Lewin (1935) e Frank (1939) consideraram a FTP como uma orientação para metas futuras e assumiram que a habilidade para levar em conta resultados antecipados ou consequências de comportamento é o resultado de processos desenvolventes.

Alunos com uma percepção de FTP de longo prazo podem, mais facilmente, antecipar as implicações das actividades presentes num tempo futuro mais distante (e.g., instrumentalidade) e assim desenvolver estruturas de comportamento mais longas. Estas podem aumentar a motivação instrumental para a aprendizagem dos alunos e realização de tarefas na escola. O aspecto dinâmico do FTP é concebido como uma disposição para designar uma valência alta para metas, até mesmo se elas só forem alcançadas num futuro mais distante. De Volder e Lens (1982) referem que alunos com níveis altos de motivação dão mais valor e significado às metas futuras do que os colegas menos incentivados. Nesta investigação constatou-se que as metas escolares definidas pelos alunos têm uma influência positiva no ambiente psicossociológico de sala de aula, sendo esta relação estatisticamente significativa ( $<.05$ ). Alunos altamente estimulados também atribuem mais valor instrumental ao seu trabalho escolar no sentido de alcançar objectivos proximais ou distais. Moreas e Lens (1991) confirmaram a expectativa que a FTP apresenta um efeito positivo no valor antecipado das metas, na instrumentalidade percebida do comportamento de estudo para alcançar as metas futuras, e, conseqüentemente, no produto de valor e instrumentalidade.

Devido à complexidade desta relação torna-se claro que, dizer simplesmente que se faz uma tarefa porque esta é importante, nunca facilitará o interesse e a motivação.

Primeiro, a capacidade do aluno em pensar no futuro deve ser tida em consideração. Se um aluno, em qualquer idade, tiver uma visão muito limitada ou negativa do futuro, encorajar este aluno a pensar acerca do valor da utilidade da tarefa pode, na melhor das hipóteses, não prever nenhum aumento de interesse e, na pior das hipóteses, afectar a sua motivação para a tarefa. Segundo, os valores dos alunos devem ser tomados em consideração. A instrumentalidade tem mais poder quando relacionada com os valores. Se os estudantes não vêem o quanto a escola está relacionada com os seus valores do futuro, advirão poucos benefícios motivacionais, reduzidas percepções de auto-eficácia e, conseqüentemente, um limitado rendimento académico (De Volder & Lens, 1982). O ambiente escolar e o familiar são determinantes no rumo da trajectória que o aluno escolhe, pois o primeiro deve reforçar e estimular potenciais e habilidades do aluno, mostrando-lhe as possibilidades de sucesso com o despertar para a aprendizagem, e a segunda é vital para a potencialização e segurança à tendência actualizante.

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 & Estrela, 2007; Amado & Freire, 2009; Haber & Glatzer, 2009; Oliveira, 2009; Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005). Reflectindo sobre os comportamentos disruptivos dos alunos em ambiente de sala de aula, uma das preocupações da escola é possibilitar ao aluno participar da 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 comportamentos disruptivos dos alunos são influenciados negativamente pelo ambiente psicossociológico de sala de aula, sendo estatisticamente significativa esta relação ( $p < .05$ ). De forma a se poder contrariar estes resultados, 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. Trabalhar conteúdos atitudinais é muito complexo, pois abrange inicialmente o aspecto contraditório entre o que é efectivamente desenvolvido na escola e o vivenciado em sociedade, bem como o que é difundido pelos meios de comunicação social. 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 (Roeser & Eccles, 1998), o que está plenamente de acordo com os nossos resultados.

Estas dificuldades comportamentais observadas nos variados contextos, transformam-se, habitualmente, em insucessos na vida social, emocional e principalmente académica dos indivíduos. Tendo em consideração que a família e a escola são instituições sociais de grande importância no período de escolarização, estes comportamentos originam nos jovens muitos obstáculos, pois não são considerados como apropriados nos contextos familiar e escolar, de tal forma que se estabelece um conjunto de comportamentos no qual é muito difícil saber se alguns destes são originados de ou originam outros (Cubero & Moreno, 1995; Kidd, 2000). 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 (Veiga, 1995; Freire, 2001), como se pode constatar com os resultados obtidos neste estudo, onde se verificou, mais uma vez, que os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos, sendo esta associação de variáveis estatisticamente significativa ( $p < .05$ ). Como refere Polk (1988) o insucesso escolar, principalmente se for continuado, é um percurso que gera 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. Coventry (1988) 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.

Alguma investigação portuguesa, certificando estudos internacionais, revela esta relação intensa entre o comportamento disciplinar, as aprendizagens e o aproveitamento académico (Amado, 1989; Freire, 2001, Vaz da Silva, 1998). Todavia, Freire (2001) atesta que estes resultados originam uma necessidade de reflexão acerca de outra variável intermédia que estará fortemente relacionada com esta problemática do comportamento disciplinar e do insucesso escolar – as expectativas dos professores. O seu conhecimento revela-nos a urgência de se realizar mais investigação através de estudos de caso nos distintos níveis de ensino. Assim, quando se verifica as mudanças entre ciclos, a indisciplina parece estar associada ao

insucesso escolar e ao desinteresse perante os objectivos da escola. Contrariamente, no início dos ciclos de estudos, muitos dos alunos que são considerados como indisciplinados transportam com eles uma grande motivação relativamente à escola em geral e às aprendizagens, em particular. Numa investigação de Vaz da Silva (1998) com alunos de uma turma considerada problemática, todos eles com momentos de insucesso no seu decurso académico, observou que, mesmo considerando essas especificidades, estes indiciam terem interesse em obter sucesso na escola, contudo conservam paralelamente um outro interesse muito premente – o interesse por brincar. O divertimento é um factor essencial nas vivências diárias dos alunos, pois podem ser considerados comportamentos de fuga à “seca” que a escola representa para muitos deles, onde encontram no riso e nas cumplicidades a sua principal forma de manifestação. Os resultados desta investigação aproximam-se dos obtidos em estudos algo similares (Pajares & Graham, 1999; Robinson, Kehle & Jenson, 1986; Torner, 1998).

Os jovens que experienciam atitudes de repulsa de uma forma continuada, por parte dos seus colegas, levam essas vivências negativas para as suas vidas, bem como para os diferentes contextos em que estejam inseridos. Estudos relativos a esta repulsa ou rejeição concluíram que a mesma conduz a um fraco desempenho escolar, mas também a comportamentos disruptivos, na família e no ambiente social, capazes de antever problemas a longo prazo (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1995; Newcombe, 1999). 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, 2008; Paiva, 2008).

Alguns factores que também têm recebido grande atenção para compreender a problemática do (in)sucesso académico tem a ver com as vivências familiares, o número de irmãos e tipo de educação familiar. Outro componente importante para este entendimento prende-se com as características individuais dos alunos (e.g., ritmo pessoal, interesses e capacidades específicas, maturidade, problemas nervosos e orgânicos). Por se revelar fundamental, uma das soluções tangíveis dirigida à escola poderia passar por garantir a relação aluno-professor-família, especialmente se tivermos em consideração a diversidade e especificidade do sistema educacional (Perrenoud, 2001; Bruner, 2001). 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 (Ovejero, 1996; Formiga, 2002; Garcia, 1997; Silva, Barros, Halpern & Silva, 1998).

Não obstante, outro dado a considerar tem a ver com as perspectivas que se focalizam nos aspectos intrínsecos dos alunos, no que concerne às relações que estes venham a criar com os demais, devendo-se realçar, de igual forma, os valores pessoais dos alunos que podem indiciar o estabelecimento das suas metas gerais e específicas, desenvolvendo regras sociais e menor preocupação de cariz material (Formiga, Queiroga & Gouveia, 2001). Assim, Harkness e Keefer (2000) consideram que o ensino deve ser norteado tendo em consideração estes aspectos, pois só desta forma será possível concretizar planos de intervenção que visem a melhoria do rendimento académico, como também o equilíbrio físico e psicológico dos alunos. Segundo Rodrigues (1984), uma das formas de se poder solucionar esta questão é o professor observar as disposições subjacentes ao comportamento dos alunos da forma mais exacta possível, isto é, preservar uma neutralidade relativamente às atribuições ou estigmas (e.g., distinção quanto ao sexo e classe). Como consequência, esse tipo de atitudes pode levar a que os professores, mesmo que não intencionalmente, concedam um maior número de *inputs* aos alunos vistos com um melhor rendimento académico, ou seja, há um reforço mais efectivo do professor para os alunos considerados mais capazes.

Desta forma, este tipo de circunstâncias ilustram a indispensabilidade de se ter uma visão mais abrangente do processo de aprendizagem do aluno, pois o insucesso escolar deste patenteia uma idiosincrasia entre o seu *self* e as suas experiências, e estas, habitualmente, não são consideradas pelo contexto escolar. O resultado da incoerência entre o *self* e a experiência provoca desequilíbrio psicológico, causando tensões e conflitos. Rogers (1985) sugere que para se ultrapassar esta problemática a dualidade família-escola deve estar em sintonia. Quando um professor promove um clima de sala de aula caracterizado por tudo que ele pode conseguir de empatia, estima e veracidade, quando acredita na intenção construtiva do indivíduo e do grupo, descobre, então, que criou as condições ideais para que uma revolução educacional se estabelecesse. Deste modo surge uma aprendizagem de qualidade diferente, progredindo num ritmo diferenciado, com um maior nível de abrangência, onde os sentimentos (positivos, negativos, confusos) se constituem como parte da experiência da sala de aula.

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, 2008). 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 (1988) 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, a literatura refere 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.

Tendo em consideração os construtos em estudo, no que diz respeito ao Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula percebido pelos alunos este está explicado em 7% no modelo especificado directamente pelas variáveis exógenas sexo, ano de escolaridade, número de reprovações, horas de estudo e metas escolares. Por seu lado, a variável Comportamentos Disruptivos está explicada directamente pelo Ambiente Psicossociológico da Sala de Aulas em 6.7%, o que nos levará a pensar que os alunos cujo ambiente de sala de aula é percebido de uma forma mais positiva apresentam comportamentos menos disruptivos. Relativamente à variável Notas esta é explicada em 18.2% pelas variáveis Ambiente Psicossociológico da Sala de Aula e Comportamentos Disruptivos.

Verifica-se que as três variáveis endógenas que integram o modelo (variáveis dependentes mediadoras) (cf. figura 1) não são explicadas da mesma forma pelos efeitos estimados no modelo. O agregado de relações causais especificadas mostram-nos um baixo nível explicativo relativamente a alguns construtos em estudo. Estes resultados, não comprometendo a validade do modelo que ajustou de uma forma muito satisfatória (cf. quadro 7), representam, porém, uma limitação relevante quanto à capacidade explicativa dos efeitos entre as variáveis. Todavia, outras variáveis, não incluídas no modelo, podem determinar variações nestas mesmas variáveis. Estes dados sugerem a necessidade de reestruturarmos o modelo, diligenciando outras variáveis que, influenciando de uma forma significativa nas variáveis dependentes, aumentem a variância explicada das variáveis endógenas. Deste modo, tornava-se mais fácil entender os comportamentos disruptivos dos alunos da amostra.

## IV. Conclusões

Do exposto, torna-se necessário desenvolver uma reflexão abordando o conceito de indivíduo mais do que o estereótipo aluno, tornando-o motivado e inserido na sala de aula, bem como na própria instituição. O saber é para ser partilhado e não isolado, tendo assim um contributo na formação dos seus colegas. Não se trata de anular todas as formas de competição, na medida em que o aluno vai necessitar de competir ao longo da sua vida, seja no mercado de trabalho ou em seleções académicas e profissionais. O que é realmente importante é a forma como o indivíduo pode trabalhar e desenvolver apropriadamente uma atitude simultaneamente cooperativa e competitiva. Antes de ser um grupo, a pessoa é um indivíduo e vice-versa. Nesta perspectiva, é possível observar a dinâmica da sala de aula e o quanto o professor é parte integrante no adquirir de responsabilidade no aluno como pessoa culta, social e competidora. Esse trabalho pretende apontar para mais um caminho de valorização da educação e sua grande importância quando tratado com seriedade. Uma coisa é certa, não se pode trabalhar nesse campo com um determinismo primário, os alunos estão para além da verdade exacta e não devem ser impedidos de dar a sua contribuição.

Neste sentido, encontrar qual o melhor caminho para solucionar as questões associadas ao rendimento escolar leva a reflexões mais profundas, nomeadamente as questões das verbas atribuídas às políticas educativas, a individualidade de cada aluno (e.g., inteligência, motivação) e a instrumentalidade do ensino. Não é finalidade principal do presente trabalho responder totalmente ao problema em estudo, seja pelas limitações de algumas variáveis ou pela necessidade de replicar tal investigação, considerando outras amostras sócio-demograficamente distintas. Ademais, alguns estudiosos têm apresentado respostas similares para este fenómeno (Niquini, 1999; Ovejero, 1996). Porém, o que se procurou neste momento foi reflectir sobre de que forma algumas variáveis exercem influência sobre outras e, particularmente, nas notas alcançadas pelos alunos.

Outra constatação da realidade educativa do espaço de sala de aula é a falta de motivação, quer por parte dos alunos, quer dos professores (Antunes, 2002). Nesta relação do processo de ensino/aprendizagem fica patente a desmotivação como uma das grandes promotoras da falta de desejo para apreender e para ensinar. É importante reflectir como esta desmotivação influi no processo motivacional que está presente no acto de ensinar e de aprender.

As relações interpessoais proporcionam experiências conjuntas e, para que todos os intervenientes possam ser beneficiados no âmbito motivacional, é essencial que se

facultem espaços em que cada um possa participar de uma forma activa, apresentando os seus saberes individuais a favor do grupo e que estejam receptivos a tudo aquilo que os outros lhe possam oferecer, nomeadamente a troca de conhecimentos e sentimentos. Huertas (2000) refere que (...) “para qualquer aprendizagem é preciso que o meio seja emocionalmente adequado. Ou seja, um espaço de relações interpessoais onde predominem a aceitação e respeito mútuo” (p.138). O autor refere a importância de se criar ambientes em que os alunos se sintam à vontade e seguros para relatarem as suas convicções e onde possam percepcionar sensações de efectivo progresso na sua aprendizagem e de satisfação pelo trabalho que exercem. Num ambiente de cumplicidade, o aluno facilmente coloca dúvidas, criando-se assim as condições para uma melhor aprendizagem. Desta forma, os ambientes educacionais podem ser considerados como contextos psicossociológicos condicionantes da aprendizagem (Fraser, 1986).

Assim, as práticas educativas, podem configurar-se como uma perspectiva sociocultural não apenas de competição, mas promovendo um sentido de cooperação, que pode ser estruturado como uma nova proposta de actuação no processo de ensino/aprendizagem. Portanto, os investigadores que trabalham nessa linha de acção empreendem esforços de modo a não colocar excessivamente a tónica no campo cognitivo e dar um maior realce para os resultados no campo afectivo. Além disso, destacam que a percepção do ambiente psicossociológico da sala de aula pode influenciar os resultados dos alunos, o que vem ao encontro dos resultados obtidos no nosso trabalho. Segundo Zabala (1998), um dos objectivos da escola é fomentar a formação integral dos alunos, o qual critica a excessiva importância atribuída ao aspecto cognitivo. Para o autor, é na escola, a partir das interacções vivenciadas dos alunos que se desenvolvem os laços afectivos e as condições que ajudam a definir as concepções pessoais sobre si e os demais. A partir desse ideal de escola sobre o objectivo da educação, é evidenciada a urgência de uma reflexão aprofundada e continuada da condição de cidadania dos alunos e da sociedade em que vivem.

Nesta sequência, não é possível ensinarmos sem termos em consideração as condicionantes de aprendizagem, salientando as particularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno. A escola e o tipo de gestão com que esta se rege, devem considerar os estilos de aprendizagens que facultam aos seus alunos e as metas definidas pela própria escola. Desse modo, Zabala (1998) ainda alerta para o facto de que quando a escola não reflecte sobre esses aspectos, de uma forma mais ou menos consciente, pode acabar por originar estilos de aprendizagem contrários aos

que normalmente divulga. Este conhecimento poderá ser muito útil aos professores para que possam reflectir acerca da importância de se organizar o espaço de sala de aula, tendo em consideração o conteúdo e o tipo de aprendizagem que esperam desenvolver nos alunos, constatando que a organização social da turma tem uma relação directa com o processo de aprendizagem.

Pelo explicitado, e no entender de Boruchovitch e Martini (1997), conhecer as atribuições de causalidade dos alunos pode facultar informação para a estruturação de programas de treino que desenvolvam percepções compatíveis com a motivação para a aprendizagem e o bom desempenho académico. Na prática, as alterações no padrão atribucional desses jovens não deve acontecer divorciado de um trabalho conjunto de toda a comunidade educativa, procurando a construção de um ambiente de cooperação, relações positivas, esforço e reconhecimento das capacidades e competências do aluno, tendo como principal objectivo ultrapassar as suas dificuldades escolares e conseqüente indisciplina na aula. De acordo com Bzuneck (2001), o ambiente educacional exerce um papel essencial no desenvolvimento de percepções compatíveis ou não com a motivação para a aprendizagem e com o bom desempenho escolar, indicando a necessidade das variáveis pessoais de professores e alunos serem consideradas simultaneamente com as variáveis contextuais, na procura do êxito escolar.

De sublinhar, ainda, a necessidade da formação de professores incluir as dimensões afectiva e sócio-emocional, uma vez que estes têm de estar diligentes e preparados para trabalhar com essas dimensões em si mesmo e com os seus alunos. Ensinar os alunos a diferenciar as várias emoções e sentimentos que experimentam, a identificá-los em si mesmos e nos outros, bem com solucionar conflitos interpessoais é, também, uma função do professor e da escola e não apenas da família. De acordo com Galvão (2003), é fundamental compreender o espaço escolar como um lugar privilegiado de construção do indivíduo e da criação de relações interpessoais mais íntegras e igualitárias. Este facto envolverá a procura de novos procedimentos e metodologias que certifiquem uma prática pedagógica mais realista e comprometida dos professores com esse ideal. Quando se verifica esta actuação, o professor facilita o processo de aprendizagem, partilhando responsabilidades, cultivando interesses, impulsionando a organização do próprio aluno, desenvolvendo a disciplina como consequência da disposição à aprendizagem desenvolvida no aluno, através desse ambiente inspirador, no qual o aluno desvenda a sua aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve estimular os alunos para manifestações emocionalmente livres e

agradáveis, não devendo activar deliberadamente os níveis de ansiedade nas diferentes actividades de aprendizagem. Estas, como já referido, são frequentemente portadoras de ansiedade. Ampliar excessivamente essa ansiedade pode ser prejudicial.

Considerando tudo o que foi explanado anteriormente, poder-se-á admitir que o contributo esclarecido e orientado no complexo processo de aprendizagem dos alunos terá sido, permanentemente, uma das principais preocupações da instituição escola e, em particular, do professor. Essa atitude investigativa será sempre uma forte aliada, a partir do momento em que lhe proporcionará dados para a reflexão da sua intervenção e prática pedagógica e para as constantes reestruturações do seu trabalho quotidiano. Verificamos que os alunos anseiam por novas metodologias de ensino, mais participativas e construtivas do conhecimento, que lhes possibilite uma aproximação com o contexto real. Neste campo, o professor é estimulado a trabalhar como mediador da aprendizagem, cativando os alunos para a construção e solidificação de conhecimentos, numa sistemática apropriação do real e atribuição de significados.

Guimarães (2001) indica algumas acções educativas do professor, que podem ser facilmente desenvolvidas em sala de aula e se relacionam empiricamente ao incremento da motivação dos alunos, tais como: realçar o empenho pessoal como um factor importante e não somente valorizar as notas dos alunos; apresentar de uma forma persistente tarefas desafiadoras aos alunos; promover a curiosidade construtiva; diversificar actividades; partilhar decisões; e orientar o uso de estratégias de aprendizagem apropriadas às distintas tarefas.

Num último momento reflectivo recordemos que o aluno que durante séculos esteve sujeito a um modelo pedagógico tradicional, vivenciando com o paradigma “receptor de conhecimentos”, tendo como base uma educação bancária (Freire, 2004), converte-se, neste virar de milénio, num agente dinâmico e empreendedor que diariamente questiona a realidade, conquistando o protagonismo no processo de construção do seu conhecimento (Lourenço & Paiva, 2004). É indispensável introduzir alterações profundas nas práticas pedagógicas. Seduzidos por esse colorido de complexidade, somos levados a admitir que este quadro de sucessivas construções e reconstruções impelem a educação para uma nova etapa da história da educação, onde a escola desejável será incondicionalmente mais abrangente, mais inteligente e mais envolvida com a diferença. As obstruções que continuam a afectar o ensino

necessariamente terão de dar lugar a novos comprometimentos dentro de um renovado espaço público da educação (Nóvoa, 2005).

Como consequência das alterações que se têm verificado no sistema educativo português, constata-se que a linha que delimitou o horizonte educativo nas últimas décadas dá lugar, actualmente, a uma diversidade de orientações que franqueiam as portas às necessidades educativas do novo milénio, atenuando os limites entre a Educação e a Sociedade. Enquanto professores, somos reclamados para o que os nossos alunos fazem, bem como para observar como interagem nas suas redes de relações. Este conhecimento permite-nos identificar os seus mundos emocionais para, através deles, perceber como se movem no complexo círculo dos sentimentos, das crenças, do quadro de valores e das motivações. É no contexto escolar e nas relações daí decorrentes que o aluno se abre e se deixa conhecer em todas as suas dimensões. Daí se considerar ser indispensável deslindar todas as suas imagens escolares, não descurando aquelas que estão nos locais mais recônditos da memória.

Como realçam Martini e Boruchovitch (2001, 2004), 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, 1975). É na realidade uma ponte para o desenvolvimento pessoal do aluno.

Finalmente, Martini e Del Prette (2002) deixam-nos o pensamento de que as atribuições de causalidade são passíveis de serem modificadas, e essa constatação pode proporcionar contributos fundamentais para o estudo das condições objectivas em que se dão crenças desajustadas, para a materialização de diligências de forma a transformar essas crenças, bem como para criar ambientes mais favoráveis ao sucesso escolar, à motivação e à afectividade dos alunos.

## **Referências**

---

- Afonso, A. J. (1991). Relações de poder no quotidiano da escola. Elementos para uma análise sociológica e organizacional. *Cadernos de Ciências Sociais*, 10-11, 133-155.
- Aldrige, J. M., Fraser, B. J., & Huang, T. C. I. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. *Journal of Educational Research*, 93, 48-62.
- Almeida, A., & Del Bairro, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In C. Machado & R. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes* (vol. 2, pp. 57-73). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação* (2.ª ed.). Coimbra: APPORT.
- Almeida, L., & Mascarenhas, S. (2006). *Cognição, motivação e aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: SANM.
- Amado, J. (1989). *A indisciplina numa escola secundária: análise de participações disciplinares*. Tese de mestrado, não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Amado, J. S. (1998). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), 35-55.
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S. (2004). A indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 7 (2), 217-225.
- Amado, J., & Estrela, M. T. (2007). Indisciplina, violência e delinquência na escola – compreender e prevenir. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. F. Gaspar (Org.), *Psicologia e Educação – Novos e Velhos Temas* (pp. 334-363). Coimbra: Almedina.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina
- Antunes, J. (2002). *Motivação e atitudes dos jovens alunos face ao ambiente da aula e da escola*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Antunes, J., & Veiga, F. H. (2004, Maio). *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.

- Aragonés, J. I. (1995). El rol del maestro y del alumno. In C. H. Casal (Org.), *Estructura y procesos de grupo* (pp. 215-239). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Arbuckle, J. L. (2005). *AMOS Version 6*. Chicago, IL: Smallwaters Corporation.
- Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1999). *AMOS 4.0 user's guide*. Chicago: Smallwaters Corporation.
- Archer-Kath, J., & Johnson, D. (1994). Group work in education: Psychological aspects. *Journal of Social Psychology, 134*, 681-694.
- Áviles, J. M. M. (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO*. Tese de doutoramento, não publicada. Valladolid: Universidade de Valladolid.
- Barca, A., & Mascarenhas, S. (2005). *Aprendizagem escolar, atribuições causais e rendimento no ensino médio*. Rio de Janeiro: SANM.
- Bednar, R. L., Wells, M. J., & Peterson, S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington: Gover Printing Office.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2003, April). *Academic Delay of Gratification, Future Goals, and Self-Regulated Learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Ghicago.
- Bentler, P. M. (1990). *Comparative fit indexes in structural models*. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.
- Berrios Martos, M. P., Garcia Martínez, J. M. A., & Martín Chaparro, M. P. (2000). Influencia de la experiencia previa y de la atribución en el rendimiento académico. In A. Ovejero e cols. (Ed.), *Aplicaciones en psicología social* (pp. 35-49). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Besag, V. (1991). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Biddle, B. J., & Marlin, M. M. (1987). Causality, confirmation, credulity, and structural equation modelling. *Child Development, 58*, 4-17.
- Biggs, J. B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal, 6*, 27-39.
- Birch, S., & Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behavior and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 4* (5), 934-946.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guia práctico*. Barcelona: CEAC.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner (2000). *Self-regulation. Theory, research, and applications*. Orlando, FL: Academic Press.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.

- Boruchovitch, E., & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49 (3), 59-71.
- Brand, S., Felner, R. D., & Dubois, D. L. (1996, March). *Prospective study of school climate, social disadvantage, and academic adjustment in early adolescence*. Paper presented at the biennial meeting of the society for research on Adolescence, Bóston, NA.
- Breckler, S. J. (1990). Applications of covariance structure modelling. In Psychology: Cause for concern?. *Psychological Bulletin*, 52, 260-271.
- Brenlla, J. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria: Un análisis multivariable*. Tese de doutoramento, não publicada. Coruña: Universidade da Coruña.
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: a synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brickman, S., & Miller, R. B. (2001). The impact of sociocultural knowledge on future goals and self-regulation. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning* (pp. 119-137). Information Age Publishing: Greenwich, CT.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 445-455). Newbury Park, CA: Sage.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Burden, R., & Fraser, B. J. (1993). Use of classroom environment assessments in school psychology: A British perspective. *Psychology in the Schools*, 30, 232-240.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic Applications and Programming for Confirmatory Factor Analytic Models*. New York: Springer-Verlag.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modelling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications and programming*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling With AMOS – Basic Concepts, Applications, and Programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bzuneck, A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & Bzuneck, A. (Eds.), *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.

- Caldeira, S., Rego, I., & Condessa, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: Um (falso) problema? In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (pp. 43-84). Coimbra: Quarteto.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 1, 133-156.
- Castanheira, M. L., & Santiago, A. L. (2004). Oralidade e escrita: dificuldades de ensino-aprendizagem na alfabetização. *Boletim Salto Para o Futuro*, 14-22.
- Chalita, G. (2001). *Educação: a solução está no afeto*. SP: Gene.
- Cirino, S. D., Eiterer, C. L., & Guimarães, E. J. (2004). *Laboratório de Produção de Material Didático – PROMAD*. In XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (pp. 7887-7896). Curitiba.
- Comer J. P., Haynes N. M., Hamilton-Lee M., Boger J., & Rollock D. (1987). Dimensions of children's self-concept as predictors of social competence. *Journal of Social Psychology*, 127, 321-329.
- Covert, M. D., Penner, L. A., & McCallum, R. (1990). Covariance structure modelling in personality and social psychological research. *Research Methods in Personality and Social Psychology*, 11, 185-216.
- Coventry, G. (1988). Perspectives on truancy reconsidered. In R. Slee (Ed.). *Discipline and schools* (pp. 81-131). Melbourne: The Macmillan Company of Australia Pty Ltd.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in Psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cubero, R., & Moreno, M. C. (1995). Relações sociais nos anos escolares: família, escola, colegas. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp. 190-202). Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (1999). *Psicólogos e Professores: um ponto de vista sistémico sobre as dificuldades escolares*. Bauru: Edusc.
- Da Rosa, V., P., & Lapointe, J. (2004). *Psicologia e comportamento transcultural – uma abordagem antropológica*. Campinas, SP: Alínea Editora.
- Dayrell, J. (2001). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.

- De Volder, M., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspectives as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Dendaluze, I. (1999). La investigación ante el tercer milénio. *Bordón*, 51 (4), 363-376.
- Docking, J. W. (1987). *Control and Discipline in Schools; perspectives and approaches*. NY: Harper and Row.
- Dorman, J. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18 (2), 112-140.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Editions du Seuil.
- Ellett, C. D. (1997). Classroom-based assessments of teaching and learning. In J. Stronge, *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 107-128). Newbury Park, CA: Corwin.
- Esperanza, J. (2001). *La convivencia escolar: Um problema actual. Los problemas de la convivencia escolar: Um enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula (3.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, T., & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 (1, 2 e 3), 249-271.
- Estrela, A., & Ferreira, J. (2002). *Violence et indiscipline à l'école/Violência e indisciplina na escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, AFIRSE.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. SP: Verus.
- Fonseca, A. C., Taborda Simões, M. C., & Formosinho, M. D. (2000). Retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 (1-2-3), 323-340.
- Formiga, N. S. (2002). Há diferença entre homens e mulheres quanto ao rendimento escolar? *Revista da Educação*, 2 (2), 7-13.
- Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6 (1), 13-29.

- Formiga, N. S., & Menezes, F. G. (1999). Qual é o papel do professor em sala de aula? Opinião de graduandos do Centro Universitário de João Pessoa. *Revista do UNIPÊ*, 5 (1), 88-95.
- Formiga, N. S., Queiroga, F., & Gouveia, V. V. (2001). Indicadores de bom estudante: sua explicação a partir dos valores humanos. *Aletheia*, 13, 63-73.
- Frank, L. K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*, 4, 293-312.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Fraser, B. J. (2002). Learning environments research: yesterday, today and tomorrow. In S. C. Goh, & M. S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: an international perspective* (pp.1-25). River Edge, NJ: World Scientific.
- Fraser, B. J., Giddings, G. J., & McRobbie, C. J. (1995). Evolution and validation of a personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 399-422.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares: dois estudos de caso*. Tese de doutoramento, não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (29ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fundación Humanismo & Ciencia (2001). *Investigación socio-biológica y análisis de los factores determinantes entre el comportamiento social y el fracaso escolar en la eso: su diagnóstico y tratamiento*. Disponível em: <http://www.fun-humanismo-ciencia.es/Investigaci%F3n/inves.htm>.
- Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In V. A. Arantes & J. G. Aquino (Eds.), *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas* (pp. 71-88). São Paulo: Summus.
- Garcia, R. L. (1997). Preconceito no cotidiano escolar: Ensino e medicalização. *Educação e Sociedade*, 18 (59), 405-407.
- Gilborn, D. Nixon, & J. Rudduck, J. (1993). *Dimensions of discipline: rethinking practice in secondary schools*. London: HMSO.
- Giles, D. C. (2002). *Advanced research methods in psychology*. New York: Routledge.

- Gill, B. P., & Schlossman, S. L. (2003). A nation at rest: The American way of homework. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (3), 319-337.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e Conviver na Cultura Global*. Porto: Asa.
- Gresham, F. M. (1981). Validity of social skills measures for assessing social competence in low-status children: A multivariate investigation. *Developmental Psychology*, 17, 390-398.
- Guimarães, S. E. R. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In E. Boruchovitch & Bzuneck, A. (Eds.), *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 37-57). Petrópolis: Vozes.
- Haber, J., & Glatzer, J. (2009). *Bullying – manual anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras.
- Hardy, M., & Bryman, A. (2004). *Handbook of data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harkness, S., & Keefer, C. (2000). Contributions of cross-cultural psychology to research and interventions in education and health. *Journal of cross-cultural psychology*, 31 (1), 92-109.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Huertas, J. A. (2000). La gramática de los motivos en la aula. *Educação*, 23 (41), 131-146.
- Hughes, J. N., Cavell, T., & Willson, V. (2001). Further evidence for the developmental significance of teacher-student relationships: Peers perception of support and conflict in teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34 (2), 113-125.
- Idiris, S., & Fraser, B. J. (1997). Psychosocial environment of agricultural science classrooms in Nigeria. *International Journal of Science Education*, 19, 79-91.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *LISREL – 7 User's Reference Guide* (Chicago, Scientific Software).
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL – 8 User's Reference Guide* (Chicago, Scientific Software).

- Kember, D., & Leung, D. (1998). Influences upon students' perceptions of workload. *Educational Psychology, 18* (3), 293-307.
- Kember, D., Sandra, N., Tse, H., & Wong, E. T. T. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education, 21* (3), 347-358.
- Kidd, P. M. (2000). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in children: rationale for its integrative management. *Alternative Medicine Review 5* (5), 402-428.
- Khine, M. S., & Fisher, D. L. (2003). Teacher-Student Interactions in Science Classrooms in Brunei. *Journal of Classroom Interaction, 38* (2), 21-28.
- Knight, S. L., & Waxman, H. C. (1990). Investigating the effects of the classroom learning environment on student's motivation in social studies. *Journal of Social Studies Research, 14* (1), 1-12.
- Kourilsky, M., Esfandiari, M., & Wittrock, M. C. (1996). Generative teaching and personality characteristics of student teachers. *Teaching and Teacher Education, 12* (4), 355-363.
- Lens, W. (1987). Future time perspective, motivation and school performance. In E. De Corte, J. Lodewijks, R. Parmentier & I. P. Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context*, Vol. 1, (pp. 81-189). Leuven, Belgium, e Elmsford, NY: Leuven University Press e Pergamon.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- Liparini, A., & Munford, D. (2005). *Análise de Discurso Dentro da Sala de Aula e a Influência da Metodologia Tempestade de Ideias no Processo de Aprendizagem dos Alunos*. In I Encontro Nacional de Ensino de Biologia. Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Biologia (pp. 602-606). Rio de Janeiro.
- López, F. L. (2001). *Los problemas de la convivencia escolar: Um enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Loranger M., & Arsenault R. (1989). Self-evaluation questionnaire of social skills for adolescents in high school. *Journal of Adolescent Research, 4*, 75-91.
- Lourenço, A. A. (2003). *Indisciplina na Escola: Uma Abordagem Comportamental e Causal*. Tese de mestrado, não publicada. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Lourenço, A. A. (2004). Multiculturalidade, Etnia e Personalidade. *Revista de Psiquiatria e de Psicologia, 25* (1-2) (3-4), 29-50.

- Lourenço, A. A. (2008). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Tese de doutoramento em Educação, não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2004). *Disrupção Escolar – Estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2006). Comportamentos anti-sociais dos adolescentes: influência da satisfação escolar. *Psicologia, Educação e Cultura* 10 (1), 159-181.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2008). Conflitos na escola – a dinâmica da mediação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12 (2), 315-336.
- Lowe, B., Winzar, H., & Ward, S. (2007). *Essentials of SPSS for Windows versions 14 & 15: a business approach*. South Melbourne, Victória: Thomson Learning Australia.
- MacCallum, R. C. (1995). Model specification: Procedures, strategies, and related issues. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Newbury Park, CA: Sage.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modelling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- MacCallum, R. C., Roznowski, M., & Newcowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: the problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, 111 (3), 490-504.
- MacCallum, R. C., Wegener, D. T., Uchino, B. N., & Fabrigar, L. (1993). The problem of equivalent models in applications of covariance structure analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (1), 185-199.
- Maia, J. A. R. (1996). *Um discurso metodológico em torno da validade de construto: posição de um lisrelita*. In Actas da IV Conferência Internacional sobre Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (pp. 43-50). Braga: APPORT.
- Maia, J. A. R., & Graça, A. (1995). *Validade de construto e invariância configuracional de instrumentos psicológicos. Uma abordagem psicológica a partir da teoria psicométrica e do LISREL*. Comunicação apresentada no V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Coimbra.
- Marinho, M. L., & Caballo, V. E. (2002). Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2) 141-147.

- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: is parsimony always desirable? *Journal of Experimental Education*, 64, 364-390.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). The application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: first and higher order factor structures and their invariance across age groups. *Psychological Bulletin*, 97, 562-582.
- Martín, L. M. P. (2001). *Programa A.D.I. de desarrollo de factores neuropsicológicos y de la inteligencia, aplicado a niños de educación primaria con dificultades de aprendizaje, para mejorar el rendimiento académico*. Disponível em: <http://www.seamable.org/>.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2001). Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea* (pp.148-166). Petrópolis: Vozes.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. (2002). Atribuições de causalidade de professoras do ensino fundamental para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos. *Revista Interação em Psicologia*, 6 (2), 149-156.
- Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 93-115.
- Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do estado de Rondônia, Amazônia*. Tese de doutoramento, não publicada. Coruña: Universidade da Coruña.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do *bullying* e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7 (1), 95-107.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. S., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 77-92.
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Nocentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- Messick, S. (1988). The once and the future issues of validity. Assessing the meaning and consequences of measurement. In H. Wainer & H. Braun (Eds.), *Test Validity* (pp. 33-45). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Midgley, C., Eccles, J. S., & Feldlaufer, R. H. (1991). Classroom environment and the transition to junior high school. In B. J. Fraser & H. J. Walberg, H. J., *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 113-140). Oxford, England: Pergamon Press.
- Morán, H. (2004). *Autoconcepto, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de formación profesional de Galicia*. Tese de doutoramento, não publicada. Coruña: Universidade da Coruña.
- Moreas, M.- A., & Lens, W. (1991). *De motivationele betekenis van het individueel toekomstperspectief – Project OT/88/6* [The motivational significance of the individual future time perspective: An unpublished research report]. (3 vols.). Leuven, Belgium.
- Moreno, J. L. (1975). *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. São Paulo. Mestre Jou.
- Mortimer, E. F. (2000). *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Mueller, R. O. (1996). *Basic Principles of Structure Equation Modelling. An introduction to LISREL and EQS*. New York: Springer-Verlag.
- Mulaik, S. A. (1994). The critique of pure statistics: artifact and objectivity in multivariate statistics. In Thompson (Ed.), *Advances in social science methodology*. Greenwich: Jai Press.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança* (7ª ed.). S. P.: Ed. Harbra Ltda.
- Nascimento, S. S. (2002). *A dinâmica discursiva em situações experimentais em espaços escolares e não escolares*. Relatório de pesquisa. Pro-Reitoria de Pesquisa. UFMG.
- Newcombe, N. (1999) *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen* (8ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Niquini, D. P. (1999). *O grupo cooperativo. Uma metodologia de ensino. Ensinar e aprender juntos*. Brasília: Universa.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: ASA.
- Núñez, J. C. (1992). *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intra-individuales y su relación com el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años*. Tesis Doctoral no publicada. Oviedo: Facultad de Psicologia da Universidad de Oviedo.
- Oliveira, J. H. B. (2009). *Psicologia da Educação 3 – Temas complementares*. Porto: Legis Editora.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell.

- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ovejero, A. (1996). Psicología social de la educación. In J. L. Álvaro, A. Garrido & J. R. Torregrosa (Coord.), *Psicología Social Aplicada* (pp. 316-349). Madrid: McGraw-Hill.
- Ovejero, A. B., Moral, M. V. J., & Pastor, J. M. (2000). Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1 (1), Disponível em: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/articulo7.html>.
- Paiva, M. O. A. (2008). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. Tese de doutoramento, não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124–139.
- Patrick, H., & Middleton, M. J. (2002). Turning the kaleidoscope. What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37, 27-39.
- Peralta, J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V., & De La Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4 (1), 83-96.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pintrich, P. R., & Roeser, E. A. M. (1994). Classroom and individual differences in early motivation and self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 14 (2), 139-161.
- Polk, K. (1988). Education, youth unemployment and student resistance. In R. Slee (Ed.), *Discipline and Schools* (pp. 109-130). Melbourne: The MacMillan Company of Australia.
- Prairat, E. (2003). *Questions de discipline à l'école*. Paris: Editions Érès.

- Quek, C. L., Wong, A. F. L., & Fraser, B. J. (2002). Gender differences in the perceptions of chemistry laboratory classroom environments. *Queensland Journal of Educational Research*, 18 (2), 164-182.
- Ramal, A. (2006). É possível ensinar solidariedade e paz? *Revista Profissão Mestre*, 7, 34-35
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Robinson, A. P., Kehle, T. J., & Jenson, W. R. (1986). But what about smart girls? Adolescent self-esteem and sex role perceptions as a function of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 179-183.
- Rodrigues, A. (1984). *Aplicações da psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Rogers, C. (1985). *Liberdade de Aprender em nossa Década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- Sadker, M., Sadker, P., & Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (pp. 269-334). Washington DC: American Educational Research Association.
- Salmivalli, C., Kaukiainen A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K, Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323-337.
- Schulenberg, J., Vondracek, F. W., & Shimizu, K. (1994). Convergence and obfuscation: a rejoinder to Osipow and to Laplante, Coallier, Sabourin and Martin. *Journal of Career Assessment*, 2 (1), 29-39.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.

- Schunk, D. H., & Zimmerman B. J. (1994). Self-regulation in education: Retospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 305-314). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sebela, M. P. (2003). *Using teacher action research to promote constructivist learning environments in mathematics classes in South Africa*. Tese de doutoramento, não publicada. Curtin: Curtin University of Technology.
- She, H. C., & Fisher, D. (2000). The development of a questionnaire to describe science teacher communication behavior in Taiwan and Australia. *Science Education, 84*, 706-726.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research, 56*, 411-436.
- Silva, C. D., Barros, F., Halpern, S. C., & Silva, L. D. (1998). Meninas bem-comportadas, boas alunas: meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa, 107*, 207-225.
- Smith, P., & Sharp, S. (1995). *School bullying: insight and perspectives*. London: Routledge.
- Soares, J. F., Alves, M. T. G., & Oliveira, R. M. (2001). O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000. *Estudos em Avaliação Educacional, 24*, 69-117.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: ASA.
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980, May). *Statistically –based tests for the number of common factors*. Paper presented at the Annual Spring Meeting of the Psychometric Society, Iowa City.
- Stodolsky, S. (1984). Teacher evaluation: The limits of looking. *Educational Researcher, 13*, 11–18.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Oxford University Press: Auckland.
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 38*, 197-201.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Thums, J. (1999). *Educação dos sentimentos*. Porto Alegre: Sulina/ULBRA.

- Torner, G. (1998). Mathematical beliefs and their impact on the students' mathematical performance: Questions raised by the TIMSS results. In M. Hannula (Ed.), *Current state of research on mathematical beliefs V: Proceedings of the AVI-5 workshop* (pp. 83–91). Helsinki: Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Tourain, A. (1994). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ullman, J. B., & Bentler, P. M. (2004). Structural Equation Modeling. In M. Hardy & A. Bryman (Eds), *Handbook of data analysis* (pp. 431-458). London: Sage.
- Vasconcellos, C. S. (1995). *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. SP: Libertad.
- Vaz da Silva, F. (1998). “Nós brincamos mas também trabalhamos. Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma “difícil”. *Análise Psicológica*, 16 (4), 553-567.
- Veiga, F. H. (1991). Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: conceptualização, avaliação e diferenciação. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e realização dos jovens em Ciências e Matemática. *Revista de Educação* 5 (2), 41-53.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2007). Avaliação da Disrupção Escolar dos alunos: novos elementos acerca das escalas *EDEI* e *EDEP*. In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola – mitos e realidades* (pp. 133-167). Coimbra: Quarteto.
- Veiga, F. H. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 203-216.
- Villani, C. E. P. (2002). *As práticas discursivas argumentativas de alunos do ensino médio no laboratório didático de física*. Tese de mestrado, não publicada. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Walberg, H. J., & Haertel, G. D. (1980). Validity and use of educational environment assessments. *Studies in Educational Evaluation*, 6, 225-238.
- Walker, S. L. (2004). *Learning environment research: A review of the literature* (Learning Environments Monograph No. 3). San Marcos, TX: Texas State University – San Marcos.

- Winne, P. H. (1995). Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, 30 (4), 223-228.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 397-410.
- Winne, P. H., & Stockley, D. (1998). Computing technologies as sites for developing self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 106-136). New York: Guilford Press.
- Wubbels, T., & J. Levy. (1993). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.