



UC/FPCE_2013

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Perceções dos adolescentes acerca da escola: Uma
perspetiva desenvolvimentista**

Mónica Serra Coelho (e-mail: monicaserracoelho@gmail.com)

Dissertação de Mestrado
em Psicologia do Desenvolvimento
sob a orientação
da Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias

Percepções dos adolescentes acerca da escola: Uma perspectiva desenvolvimentista

Resumo: O presente estudo teve como objetivo estudar as relações entre as percepções positivas e negativas dos adolescentes acerca de alguns aspetos do clima escolar promotor do desenvolvimento favorável ou desfavorável, o sentimento de pertença em relação à escola e o reconhecimento da capacidade da escola em lhes proporcionar oportunidades de realização de objetivos/ metas pessoais. Mais especificamente, procurou-se conhecer a percepção dos alunos acerca da importância da escola, tudo isto analisado numa perspectiva desenvolvimentista. Os dados foram recolhidos junto de 184 alunos (63% do sexo feminino e 33,7% do sexo masculino) estudantes do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 15 e 21 anos ($M=16,85$, $DP=1,314$). Foi aplicado um *Questionário de percepções acerca da escola*, construído para o efeito. A validade de construto do questionário foi testada através de análise fatorial confirmatória, constituída por quatro fatores explicativos de 45,9% da variância total (percepção positiva; sentimento de pertença, realização de objetivos/ metas pessoais e percepção negativa). Através da determinação dos coeficientes de correlação de Pearson, concluiu-se uma forte e positiva relação entre a percepção positiva de alguns aspetos do clima escolar potenciador do desenvolvimento saudável e o sentimento de pertença em relação à escola ($r=0,717$, $n=177$, $p < 0,001$). Verificou-se, ainda, uma relação positiva e de magnitude mediana, entre as variáveis sentimento de pertença e realização de objetivos/ metas pessoais ($r=0,419$, $n=176$, $p < 0,001$), e entre esta última, e a percepção positiva do clima escolar potenciador de desenvolvimento ($r=0,393$, $n=175$, $p < 0,001$). De salientar, ainda, que os resultados obtidos neste estudo permitem concluir pela existência de diferenças estatisticamente significativas em função das variáveis sexo, reprovações, área de estudo, escola pública ou privada e ainda escola em meio rural ou urbano. Tais resultados, e assumindo que o sentimento de pertença em relação à escola é importante para o sucesso desenvolvimental e académico dos alunos, revelam-se de grande importância no planeamento e implementação de medidas de intervenção escolares conducentes a uma melhoria das percepções dos alunos acerca da escola.

Palavras chave: Adolescência; Escola; Clima escolar; Sentimento de pertença; Relacionamento com professores.

Adolescents' perceptions about school: A developmental perspective

Abstract: The present study was aimed at examining the relationships between adolescents' positive and negative perceptions about some aspects of school environment promoters of favourable or unfavourable development, sense of belonging and acknowledgment of the school's ability to provide students with opportunities for achievement of objectives and personal goals. More specifically, we intended to understand the students' perceptions of school's importance assuming a developmental perspective. The sample consists of 184 participants (female 63% and male 33,7%) from High School, with ages ranging from 15 to 21 years old ($M=16,85$, $DP=1,314$). Participants completed the *Questionário de percepções acerca da escolar* devised for this study. The confirmatory factor analysis revealed four factors that explained 45,9% of the total of variance (positive and negative perceptions about some aspects of school environment; sense of belonging and achievement of objectives and personal goals). Through the analysis of Pearson's correlation coefficients, it was possible to conclude that there is a positive and strong relation between positive perception and sense of belonging related to school ($r=0,717$, $n=177$, $p < 0,001$). We also conclude that there is a positive and median relation between sense of belonging and achievement of objectives/ personal goals ($r=0,419$, $n=176$, $p < 0,001$), and between this last one and positive perception ($r=0,393$, $n=175$, $p < 0,001$). In addition, there were statistically significant differences according to sex, school failure, area of study, private and public school, and rural and urban schools. Assuming that sense of belonging to school is important to the development and academic success, our findings provide relevant information for planning and implementing intervention programs that help improve the students' perceptions about school environment.

Keywords: Adolescence; School; School environment; Sense of belonging; Relationship with teachers.

Agradecimentos

Este estudo foi iniciado sob orientação da Senhora Professora Doutora Maria Conceição Taborda Simões (*in memoriam*), a quem aqui presto a minha homenagem.

Pretendo expressar o meu sincero agradecimento à Senhora Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias, por ter aceite orientar este trabalho, pela disponibilidade demonstrada, palavras de incentivo, por todas as sugestões e comentários que em muito enriqueceram este trabalho.

Desejo, igualmente, agradecer aos alunos que aceitaram contribuir para este estudo, bem como a todos os diretores e professores das escolas envolvidas.

Resta-me, por fim, um agradecimento, muito especial, à minha família que me tem apoiado ao longo de todo o percurso académico e a quem devo a minha formação e desenvolvimento pessoal. Não posso deixar de agradecer à minha irmã que, mesmo longe, sempre me apoiou e incentivou à conclusão deste trabalho.

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento concetual	2
1. Adolescência: uma abordagem desenvolvimentista	2
2. Escola: contributos para o desenvolvimento do adolescente	7
II. Objetivos e hipóteses	11
III. Metodologia	13
1. Caracterização da amostra	13
2. Instrumento	16
3. Procedimento	17
IV. Resultados	18
1. Tratamento estatístico dos dados	18
1.1. Estatísticas descritivas	19
1.2. Análise fatorial	21
1.3. Estudo de fidelidade	24
1.4. Estudo diferencial	24
1.5. Estudo correlacional	27
V. Discussão	29
VI. Conclusão	34
Bibliografia	36

Anexos

Introdução

A importância da escola no desenvolvimento cognitivo, social, moral e emocional do adolescente tem vindo, nas últimas décadas, a ser objeto de estudo.

Vários investigadores defendem que a escola, enquanto lugar de descoberta e promoção do desenvolvimento, não deverá limitar o objeto de avaliação aos conhecimentos, mas tem de dar, igualmente, relevo ao domínio das capacidades, atitudes e valores. Assim, teremos uma escola que motiva para a aprendizagem ao longo da vida, prevenindo problemas emocionais e comportamentais (Eccles & Roeser, 2011). É, por isso, essencial estudar a escola enquanto instituição que potencia o desenvolvimento humano na sua globalidade, sem esquecer o desenvolvimento das competências sócio-afetivas. Só assim estaremos perante uma escola que motiva para a aprendizagem ao longo da vida e que consegue, efetivamente, contribuir para a prevenção de problemas emocionais e comportamentais (Eccles & Roeser, 2011).

No entanto, e de acordo com Taborda-Simões, Formosinho & Fonseca (2007), as expectativas sobre as capacidades da escola em contribuir para o desenvolvimento global do aluno nem sempre se confirmam, uma vez que esta é, muitas vezes, palco da emergência de situações problemáticas.

Não obstante a evolução verificada no estudo sobre a adolescência, considera-se pertinente fazer referência aos resultados de uma análise efetuada às publicações científicas entre 1886 e 2006 e em países de língua portuguesa, sobre essa etapa (Almeida & Miguel, 2010). De acordo com Almeida & Miguel (2010), predominou o estudo da adolescência a partir da conceção de sexualidade e sobre as problemáticas associadas a este período, bem como o estudo de temas relacionados com a adolescência sob o ponto de vista dos adultos, principalmente aqueles que se relacionam com a escola.

Certo é que os adolescentes têm ideias concretas sobre o que

pretendem da vida, sabem tomar posição sobre as questões que lhes dizem respeito, avaliam a escola que têm, reconhecendo os seus aspetos positivos e negativos.

Poderá ser este um indicador de que o clima escolar só se alterará positivamente se os alunos viverem a sua escola, se cultivarem sentimentos de pertença e se acreditarem na capacidade da escola em lhes proporcionar oportunidades de realização de objetivos e metas pessoais.

Este trabalho traduz a preocupação com o facto de a escola ter um importante papel na facilitação ou inibição de um desenvolvimento de sucesso na adolescência.

Compreender o modo como os adolescentes vivem a escola, como a percebem, tomam decisões e se comportam face a essa mesma realidade é um desafio essencial para o desenvolvimento de políticas adequadas.

I. Enquadramento conceptual

1. Adolescência: Uma abordagem desenvolvimentista

Os modelos clássicos de desenvolvimento na adolescência concetualizaram esta fase como um período, predominantemente, de crise e marcadamente perturbador, em que os comportamentos desviantes emergiam (Hall, 1904; Freud, 1969; Erickson, 1959, cit. in Lerner, et al., 2010). Esta visão perdurou até à década de 90 (Lerner, et al., 2010).

Vários autores contribuíram para o progressivo distanciamento dos modelos clássicos acerca do desenvolvimento emocional, afetivo, social, moral e cognitivo na adolescência. Neste sentido, e de acordo com Lerner, et al., (2010), alguns dos autores assumem a necessidade de se dar maior relevância aos recursos ontogenéticos neste período desenvolvimental, através de uma abordagem sistémica de reconhecimento da relação de interdependência entre os níveis biológico, individual e ambiental, caracterizada pela adaptação entre o indivíduo e o contexto, admitindo-se a

focalização na sua plasticidade (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006; Lerner, et al., 2010). Consequentemente, as teorias sistêmicas focadas na plasticidade ontogenética, contribuíram para o crescente interesse da comunidade de investigadores pelo estudo das etapas de evolução psicogenética (Lerner, et al., 2010).

Considera-se, assim, pertinente fazer referência a uma recente conceção acerca da adolescência, designada por *Perspetiva de Desenvolvimento Positivo da Juventude* (DPJ). De acordo com Lerner, et al., (2010), o DPJ é promovido na interrelação temporal entre os recursos individuais e as condições contextuais favoráveis a um desenvolvimento saudável. No entanto, vários autores alertam para a necessidade de identificação e avaliação dos recursos ontogenéticos, verdadeiramente, favoráveis a um desenvolvimento saudável (Lerner, et al., 2010), na medida em que estes deverão ser alvo de estudo e avaliação, por meio de relatos e percepções dos próprios adolescentes (Scales, Benson, Leffert & Blyth, 2000), revelando que a percepção do adolescente é tida como essencial.

Theokas & Lerner (2006), numa investigação longitudinal integrada no Estudo 4-H do DPJ, avaliaram recursos ecológicos presentes em casa, nas escolas e comunidade, mais especificamente em *outros indivíduos* (e.g. interação enriquecedora com os pais; relação com professores e capacidade destes em termos humanos e pedagógicos; indivíduos ativos na comunidade); nas *instituições* (e.g. programas de ocupação dos tempos livres, instituições desportivas, bibliotecas, parques); em *atividades coletivas* (e.g. atividades entre adultos e jovens na escola, projetos cívicos, organizações comunitárias); e, por fim, nos *acessos* (e.g. transporte para a participação nas atividades, segurança) (Lerner, et al., 2010). Deste modo, os investigadores confirmaram que os recursos ontogenéticos dos adolescentes e os recursos ecológicos identificados estavam correlacionados positivamente com o DPJ e negativamente com a emergência comportamentos desviantes ou de risco durante a adolescência (Theokas & Lerner, 2006). Na sequência desta investigação, outras pesquisas levadas a cabo pelo *Institute of Applied Research Youth Development*, indicam que os adolescentes que dispõem daqueles recursos em casa, na escola e na comunidade apresentam uma maior capacidade de prosseguirem com objetivos e metas de realização positivas e são mais resilientes face ao

insucesso, o que permite nesses jovens a possibilidade de um desenvolvimento positivo (Lerner, et al., 2010; Zimmerman et al., 2007).

Por conseguinte, no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento o conceito de adolescência à luz da ideia de mudança apresenta-se como uma opção válida, deixando de parte a ideia de crise e transição. Este entendimento revela-se, assim, o mais adequado ao fenómeno adolescente, sem contudo lhe retirar a complexidade que é inerente à fase de desenvolvimento em estudo (Taborda Simões, 2002).

Assim, as conclusões retiradas através da revisão teórica efetuada, permitem-nos afirmar que a adolescência deverá ser vista como um processo progressivo, integrativo e, conseqüentemente, gerador de um progressivo equilíbrio, de onde resulta uma melhor adaptação do sujeito ao meio e a si próprio (Taborda Simões, 2002; Taborda Simões, Vale Dias, Formosinho & Fonseca, 2007).

Tomando em consideração o desenvolvimento enquanto processo de mudança, importa, aqui caracterizar sumariamente as transformações que decorrem da adolescência, sendo elas reconhecidas sob o signo da mudança.

Deste modo, verificam-se no adolescente transformações nos mais diversos planos: pubertário, cognitivo, moral, sócio-afetivo e também ao nível da representação de si e construção da sua própria identidade (Taborda Simões, 2002; Taborda Simões, Vale Dias, Formosinho & Fonseca, 2007).

Ao nível pubertário, são geralmente observadas transformações a partir dos 11-12 anos, como o tamanho, a forma do corpo, a capacidade muscular, a força física e ao nível dos caracteres sexuais primários e secundários. Considerando aspetos de desenvolvimento pubertário e o género, Spear (2000) situou a adolescência num período compreendido entre os 12 e os 17 anos. No entanto, neste período além das mudanças pubertárias, também acontecem mudanças cognitivas, estruturais e funcionais do cérebro que irão influenciar o comportamento do indivíduo (Luna, 2010).

No que respeita ao Plano Cognitivo, a teoria de Piaget possibilita a identificação dessas transformações: as operações formais. Partindo deste ponto de vista é possível caracterizar o adolescente pela nova forma de pensamento: abstrato, hipotético-dedutivo, combinatório e proposicional (Taborda Simões, 2002). Por sua vez, Lehalle (2010) questiona a abordagem

piagetiana em que a adolescência é um período em que se atinge o desenvolvimento cognitivo (estádio formal) e se caminha para a estabilidade na vida adulta.

Neste sentido, embora ainda haja algumas limitações no conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento da maturação cognitiva, investigações recentes acerca do desenvolvimento na adolescência indicam que o cérebro se continua a desenvolver durante aquele período (Paus, 2010). Neste campo, e de acordo com Paus (2010), importa referir a existência de um crescente número de estudos sobre o papel dos genes e do ambiente na modelação do cérebro. Na verdade, segundo o autor, esses estudos focam a atenção na influência direta dos genes no cérebro e, conseqüentemente, no comportamento do sujeito. O autor acrescenta, ainda, que as conclusões extraídas em estudos desta natureza são de extrema importância, na medida em que poderão rejeitar a hipótese de que determinada capacidade cognitiva só é esperada mediante mudanças de desenvolvimento na estrutura cerebral. Esta ideia assume relevância quando se verifica a sua ligação com uma visão de que o desenvolvimento cerebral humano não é um processo passivo, mas sim ativo, na medida em que os fatores individuais e ambientais poderão contribuir para a modulação dos processos biológicos do desenvolvimento. Luna (2010) salienta também a importância deste tipo de abordagem e acrescenta, aliás, que a gênese da neurociência das populações surgiu do cruzamento das ciências sociais e da genética, e destas com a neurociência cognitiva (Paus, 2010).

Assim, têm sido obtidos dados empíricos com recurso à Imagiologia de Ressonância Magnética (IMR) que indicam que o cérebro humano continua o processo de maturação estrutural e organização funcional durante a adolescência (Paus, 2010). A IMR, de acordo com Luna (2010), indica que a interação entre cérebro e comportamento é característica do desenvolvimento na adolescência. Estas são importantes investigações para o conhecimento das influências genéticas e ambientais numa perspetiva desenvolvimental da adolescência, caracterizada como um período de desenvolvimento em que se inicia a mudança para um padrão maduro de funcionamento cognitivo. No entanto, esta também é uma fase de grande vulnerabilidade ao nível de controlo cognitivo, tal como refere Luna (2010), podendo surgir perturbações psicopatológicas e comportamentos desviantes.

No Plano Moral, a sequência de estádios proposta por Kohlberg identifica as mudanças que ocorrem ao longo da adolescência. Assim, observa-se a passagem do nível pré-convencional (característico da infância), para um nível convencional, próprio dos adolescentes (Taborda Simões, 2002). Também Piaget contribui para a compreensão do desenvolvimento moral na adolescência, através da sua concetualização de estruturas lógicas que influenciam os estilos de pensamento noutros domínios sócio-cognitivos, nomeadamente ao nível da aquisição de competências de perspetiva e compreensão das questões morais (Nunner-Winkler, 2010).

No que concerne às mudanças de natureza sócio-afetiva, importa destacar a conquista de autonomia. Deste modo, este é um processo em que a vinculação e a autonomia não se excluem, antes de complementam, pois o adolescente precisa de continuar a ter nos pais um ponto de referência fundamental, embora tenha necessidade de fazer novos investimentos, muitos deles centrados fora da família e, por conseguinte, de adquirir novas competências sócio-afectivas (Taborda Simões, 2002).

Piaget afirma que só através da relação e da interação com os pares de idade, os amigos, é que o indivíduo consegue atingir um grau superior de internalização das regras e normas sociais (Fleming, 1993).

Estes são os traços que fazem da adolescência um autêntico período de desenvolvimento marcado pelo signo da mudança. É, com certeza, sob este signo que o adolescente vai procurar um sentido para a vida no plano da construção de projetos de futuro e de construção pessoal de valores e ideias.

Diversos autores referem a importância da escola, particularmente na adolescência, no desempenho de um papel facilitador ou inibidor de um desenvolvimento de sucesso nesse período de vida. Deste modo, um crescente número de estudos tem assumido como objetivo perceber a relação entre a experiência dos adolescentes na escola, as suas motivações académicas e comportamento durante o período de desenvolvimento da adolescência, na medida em que este poderá ser caracterizado por declives normativos de ajustamento à escola (Eccles, Migdley, et. al., 1993; Eccles & Roeser, 2011).

2. Escola: contributos para o desenvolvimento do adolescente

Vários estudos indicam que o clima social, institucional e organizacional escolar influencia tanto o envolvimento, como o desempenho escolar dos alunos (Eccles & Roeser, 2011; Patrick, Kaplan & Ryan, 2011).

Importa, desde já, referenciar que as perceções dos estudantes acerca do ambiente escolar estão associadas a alguns fatores, tais como adaptações cognitivas, emocionais e comportamentais, como por exemplo o sentimento de pertença e o estabelecimento de relações positivas com o grupo de pares e professores (Skaalvik & Skaalvick, *in press*). Por sua vez, estas duas últimas dimensões encontram-se relacionadas com uma satisfação psicológica básica, consequentemente, potenciadoras de motivação, bem-estar psicológico, mental e envolvimento escolar (Seligman, 2011; Skaalvik & Skaalvick, *in press*)

No que se refere ao envolvimento escolar, este é definido como um construto multidimensional que integra três componentes: *comportamentos*, *emoções* e *cognições* (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003, cit. in Wang & Holcombe, 2010). Relativamente à componente *comportamentos*, esta situa-se no domínio da ação, propriamente dita, dos alunos face à escola, integrando variáveis como: o envolvimento no processo de aprendizagem, a realização das tarefas escolares e a participação em atividades extracurriculares (Finn, 1993; Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995, cit. in Wang & Holcombe, 2010). A componente *emoções* integra as variáveis: afetividade, sentimento de pertença e identificação relativamente à escola (Skinner & Belmont, 1993, cit. in Wang & Holcombe, 2010) Por fim, na componente relacionada com as *cognições* encontram-se variáveis como a autorregulação e estratégias de aprendizagem adotadas pelos alunos. (Fredericks et al., 2004, cit. in Wang & Holcombe, 2010).

Assim, Wang & Holcombe (2010), ao estudarem as perceções dos adolescentes sobre o ambiente escolar, o envolvimento e desempenho académico, operacionalizaram o construto *envolvimento escolar* em três categorias: *participação escolar* (envolvimento comportamental);

sentimento de pertença em relação à escola (envolvimento emocional) e *uso de estratégias de autorregulação e aprendizagem* (envolvimento cognitivo). A teoria da Autodeterminação (SDT), na qual Wang & Holcombe (2010) se basearam, considera que os indivíduos procuram experiências que contribuam para as suas necessidades fundamentais de competência, autonomia e de relacionamento com o meio (Deci & Ryan, 2000). Esta teoria admite que o grau em que o aluno percebe a escola enquanto garante das suas necessidades psicológicas determina o nível de envolvimento do aluno na escola (Wang & Holcombe, 2010). Neste sentido, os resultados de aprendizagem encontram-se estritamente relacionados com um ambiente promotor de oportunidades que possibilitem o desenvolvimento de *competências pessoais*, promovam *autonomia* e um *relacionamento positivo* com toda a comunidade escolar (Deci & Ryan, 2000). A componente *competência* encontra-se relacionada com a capacidade de atingir resultados e sentimentos eficazes. Sendo que a eficácia se relaciona com o esforço dos alunos e a sua motivação intrínseca na escola, bem como com as suas reações emocionais face ao processo de aprendizagem (Skinner, Furrer, Marchand & Kinderman, 2008). Por sua vez, a autonomia envolve a autoiniciativa e autorregulação do comportamento. Alguns estudos têm demonstrado que alunos com maior autonomia na escola têm melhores resultados, bem como apresentam um nível superior de envolvimento escolar, persistência, satisfação e realização (Miserandino, 1996; Patrick, Skinner, & Connell, 1993).

De acordo com alguns autores, um elevado *sentimento de pertença* face à escola, associado ao relacionamento com professores e pares encontra-se associado a indicadores como a motivação académica e envolvimento escolar numa perspetiva emocional (Anderman & Anderman, 1999; Furner & Skinner, 2003). Por outro lado, a capacidade que a escola tem em proporcionar aos alunos a realização de objetivos e metas pessoais influencia o seu envolvimento, na medida em que afeta o grau de confiança nas suas competências académicas (Eccles & Roeser, 2011; Roeser, Eccles & Sameroff, 2000).

Neste sentido, é desejável que a escola garanta e proporcione esse suporte. Wang & Holcombe (2010) estudaram duas dimensões associadas ao relacionamento com os professores: a *promoção de discussão* e o *suporte*

social. Relativamente à primeira dimensão estamos perante o estudo das percepções dos alunos sobre a forma como os professores os encorajam a interagir, participar, discutir ideias em contexto de sala de aula. Este tipo de práticas promove oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais do adolescente, a regulação dos próprios comportamentos, emoções e, até mesmo, a qualidade da relação com os pares (Eccles & Roeser, 2011; Patrick, Kaplan & Ryan, 2011; Wang e Holcombe, 2010). No que se refere a esta dimensão os autores quiseram investigar a relação entre a promoção de discussão e encorajamento dos alunos na sala de aula e o sentimento de pertença/identificação com a escola, bem como o uso de estratégias de autorregulação. No que respeita à dimensão *suporte social*, esta relaciona-se com a percepção dos alunos relativamente ao apoio, receptividade e afetividade no relacionamento com os professores (Burchinal, Peiser-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002). Deste modo, esta abordagem tem sido associada à diminuição de comportamentos disruptivos (Holcombe & Wang, 2010). Diversos autores referem que os alunos que sentem um suporte social positivo por parte dos professores apresentam uma menor probabilidade de apresentarem comportamentos desviantes (Eccles & Roeser, 2011; Patrick, Kaplan & Ryan, 2011). Por outro lado, num contexto escolar em que existe um suporte social e emocional positivo, os alunos adotam uma postura académica e um sentimento de pertença positivos em relação à escola. Esta relação é explicada pela possibilidade de os alunos se expressarem livremente, na mesma medida em que se sentem seguros porque sabem que têm o apoio, nomeadamente dos professores, para lidarem com situações problemáticas (Eccles & Roeser, 2011; Furrer & Skinner, 2003; Wang & Holcombe, 2010).

Wang & Holcombe (2010) encontraram relações entre a concetualização teórica das três dimensões: 1. envolvimento escolar ao nível comportamental, dimensão operacionalizada como participação escolar; 2. envolvimento emocional, dimensão operacionalizada como sentimento de pertença/ identificação com a escola; e, por fim, 3. envolvimento escolar no domínio cognitivo, com o recurso a estratégias de autorregulação. Os resultados indicaram que as percepções dos estudantes relativamente a estas dimensões contribuem, de forma diferenciada, para a adaptação/ envolvimento escolar, nomeadamente na mudança de ciclo. Estas dimensões

afetam, igualmente, o desempenho acadêmico. Desta forma, as experiências estão significativamente relacionadas com o nível de envolvimento escolar.

Neste sentido, podemos encontrar determinados fatores que podem influenciar positiva ou negativamente o envolvimento escolar dos alunos. Wang & Holcombe (2010) verificaram que são os professores quem melhor consegue fazer com que os alunos se identifiquem positivamente com a escola e motivá-los para a participação nas tarefas escolares. Por sua vez, este tipo de motivação origina um desejo de maior sucesso nos alunos (Eccles & Roeser, 2011; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Assim, quando os alunos sentem o suporte dos professores desenvolvem um maior sentimento de confiança e recorrem a estratégias de autorregulação no processo de aprendizagem. Isto faz com que sintam que a sua participação é reconhecida, tendem a usar estratégias cognitivas geradoras de sucesso acadêmico e mais confiança nas suas competências para aprender (Eccles & Roeser, 2011; Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000).

Contrariamente, numa escola em que predomine um clima de aprendizagem baseado na competição, diminui a participação escolar e decresce o sentimento de pertença e valores positivos em relação à escola, tendo efeitos na diminuição do desempenho acadêmico (Wang & Holcombe, 2010). Deste modo, os investigadores concluíram que a comparação entre os alunos e a competitividade eram prejudiciais para os estudantes, ao nível comportamental e emocional. Isto acontece particularmente na adolescência, em que os jovens estão mais despertos para as comparações sociais, nomeadamente das suas capacidades/ habilidades relativamente aos pares (Wang & Holcombe, 2010).

Um sentimento de pertença positivo em relação à escola indica que os alunos percebem o objetivo da escola para a construção da sua própria identidade e a existência de uma relação psicológica positiva entre as suas necessidades de desenvolvimento e o ambiente escolar (Eccles & Roeser, 2011; Roeser et al., 1998).

Complementarmente a esta perspetiva considera-se pertinente fazer referência a um estudo levado a cabo por Roeser, Migdley & Urdan (1996) que tinha como objetivo estudar o papel das metas de realização pessoal e sentimento de pertença dos alunos em relação à escola, na mediação da relação entre as perceções do ambiente emocional escolar e as crenças

relacionadas com a escola, afetos e realizações. Os autores concluíram que uma percepção positiva dos alunos acerca do relacionamento com o professor é preditora de afetos positivos em relação ao ambiente escolar e essa relação é mediada através de um sentimento de pertença em relação à escola. Os autores usaram um “constructo” focado nas associações entre a relação professor-aluno, sentimento de pertença face à escola, motivações académicas do adolescente e comportamentos. Eccles & Roeser (2011) reiteram essa perspectiva ao afirmarem que vários estudos comprovam que o relacionamento entre professor-aluno, baseado no suporte social e emocional, na confiança, cuidado e valorização das suas capacidades, é essencial a um desenvolvimento saudável, em termos de motivação académica, envolvimento escolar, aprendizagem e bem-estar social e emocional.

Perante todas as considerações anteriores pode-se considerar que para um desenvolvimento humano saudável, e mais especificamente no período da adolescência, é necessário que se considere, além dos fatores individuais, o contexto em que ele ocorre e se providenciem oportunidades para que o adolescente se sinta competente e valorizado (Eccles & Roeser, 2011).

II – Objetivos e hipóteses

Face ao exposto na revisão da literatura, julga-se pertinente estudar as relações entre diferentes variáveis relacionadas com as percepções do adolescente face à escola. Mais concretamente, o presente estudo teve como objetivo estudar as relações entre as percepções positivas e negativas dos adolescentes acerca de alguns aspetos do clima escolar pontenciador do desenvolvimento favorável ou desfavorável, o sentimento de pertença em relação à escola e o reconhecimento da capacidade da escola em lhes proporcionar oportunidades de realização de objetivos/ metas pessoais.

Este estudo teve, também, como objetivo avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas nessas variáveis (i.e., percepção positiva, sentimento de pertença, realização de objetivos/ metas pessoais e percepção negativa), em função do sexo, reprovações, área de estudo,

frequência de escola pública ou privada e ainda escola em meio rural ou urbano.

Com vista à verificação da relação entre as variáveis em estudo, e tendo como amostra adolescentes estudantes em escolas de dois concelhos da zona oeste do país, definiram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Os adolescentes que têm uma percepção positiva de alguns aspetos do clima escolar favorável ao seu desenvolvimento reconhecem a capacidade da escola de lhes proporcionar oportunidades de realização de objetivos/ metas pessoais.

Hipótese 2 – Os adolescentes que têm um sentimento de pertença positivo em relação à escola reconhecem na escola a capacidade de lhes proporcionar oportunidades de realização de objetivos/ metas pessoais.

Hipótese 3 – Os adolescentes que têm uma percepção positiva de alguns aspetos do clima escolar favorável ao seu desenvolvimento têm um sentimento de pertença em relação à escola.

Hipótese 4 – Os adolescentes que têm uma percepção negativa de alguns aspetos do clima escolar desfavorável ao seu desenvolvimento não reconhecem na escola a capacidade de lhes proporcionar oportunidades de realização de objetivos/ metas pessoais.

Hipótese 5 – Os adolescentes que têm uma percepção negativa de alguns aspetos do clima escolar desfavorável ao seu desenvolvimento têm um baixo sentimento de pertença em relação à escola.

III – Metodologia

1. Caracterização da amostra

A amostra total do presente estudo é constituída por 184 sujeitos, sendo que 116 (63%) são do sexo feminino e 87 (33,7%) do sexo masculino (cf. Tabela 1). Registe-se que não foi possível apurar o sexo de 6 (3,3%) dos sujeitos inquiridos.

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos em função da variável sexo

	N	%
Sexo		
Feminino	116	63,0
Masculino	87	33,7
Não especificado	6	3,3
Total	184	100

No que se refere à distribuição dos sujeitos por ano de escolaridade, todos os elementos que constituem a amostra frequentam o ensino secundário. Assim, 89 (48,4%) dos sujeitos frequentam o 11º ano de escolaridade, 84 (45,7%) o 10º ano e apenas 11 (6%) dos sujeitos inquiridos frequentam o 10º ano de escolaridade (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Distribuição dos sujeitos em função da variável ano de escolaridade

	N	%
Ano de Escolaridade		
10º ano	84	45,7
11º ano	89	48,4
12º ano	11	6,0
Total	184	100

Quanto à distribuição dos sujeitos em função da variável escola, 76 (41,3%) estudam no Agrupamento de Escolas Fernão do Pó, 60 (32,6%) dos sujeitos inquiridos pertencem à Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro e 48 (26,1%) estudam no Colégio Rainha D. Leonor (cf. Tabela 3). De realçar que o Agrupamento de Escolas Fernão do Pó é uma instituição de ensino pública enquadrada num meio rural, mais especificamente no concelho do Bombarral. A Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro é, igualmente, uma instituição de ensino pública, enquanto que o Colégio Rainha D. Leonor é uma instituição privada de ensino. As duas últimas encontram-se sediadas no concelho de Caldas da Rainha, ou seja, num meio urbano.

Tabela 3. Distribuição dos sujeitos em função da variável escola

	N	%
Escola		
Colégio Rainha D. Leonor	48	26,1
Escola SRBP	60	32,6
AgrupamentoEFP	76	41,3
Total	184	100

Na distribuição dos sujeitos pela área de estudo, verifica-se que 90 (48,9%) frequentam um curso científico-humanístico, 74 (40,2%) um curso profissional e apenas 20 (10,9%) dos sujeitos inquiridos frequentam um curso tecnológico (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Distribuição dos sujeitos em função da variável área de estudo

	N	%
Área de estudo		
Científico-Humanístico	90	48,9
Tecnológico	20	10,9
Profissional	74	40,2
Total	184	100

Entre os sujeitos que constituem a amostra, a maioria nunca reprovou de ano [118 (64,1%)]. Verificou-se que 29 (15,8%) dos sujeitos reprovou uma vez, 21 (11,4%) duas vezes, 11 (6%) três vezes, 2 (1,1%) cinco vezes. Não foi possível apurar o nº de reprovações de 3 (1,6%) dos sujeitos inquiridos (cf. Tabela 5).

Tabela 5. Distribuição dos sujeitos em função da variável reprovações (n.º)

	N	%
Reprovações (n.º)		
0	118	64,1
1	29	15,8
2	21	11,4
3	11	6,0
5	2	1,1
Não especificado	3	1,6
Total	184	100

A maioria dos sujeitos tem idades compreendidas entre os 16 e 17 anos ($M=16,85$, $DP=1,314$), mais especificamente 53 (28,8%) dos sujeitos que constituem a amostra têm 17 anos e 52 (28,3%) 16 anos de idade. Verificou-se que 27 (14,7%) sujeitos têm 15 anos, 25 (13,6%) 18 anos. Dos sujeitos inquiridos 24 (13,1%) são maiores de idade, ou seja 20 (10,9%) têm 19 anos, 2 (1,1%) 20 anos e 2 (1,1%) 21 anos de idade. Por fim, não foi possível recolher dados sobre as idades de 3 (1,6%) dos sujeitos inquiridos (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Distribuição dos sujeitos em função da variável idade

	N	%
Idade		
15	27	14,7
16	52	28,3
17	53	28,8
18	25	13,6
19	20	10,9
20	2	1,1
21	2	1,1
Não especificado	3	1,6
Total	184	100

2. Instrumento

Foi administrado um *Questionário de percepções acerca da escola* (cf. Anexo 1) composto por questões iniciais que tinham como objetivo a recolha de informação, relativa ao ano de escolaridade, área de estudo, idade, sexo, composição e habilitações escolares do agregado familiar, possibilitando assim a caracterização da amostra. No que respeita à variável reprovações, os dados foram obtidos tendo em consideração a idade e o ano de escolaridade que os sujeitos frequentavam. No entanto, importa referir que, no decurso na análise estatística dos dados, apenas as variáveis ano de escolaridade, área de estudo, idade, sexo e reprovações foram alvo de análise. A segunda parte do questionário era composta por 37 itens, numa escala de Likert de cinco pontos (1=Concordo plenamente; 2=Concordo em parte; 3=Nem concordo/nem discordo; 4=Discordo em parte; 5=Discordo plenamente), tendo como objetivo avaliar as percepções dos alunos relativamente à capacidade da escola em lhes proporcionar oportunidades de realização de objetivos/ metas pessoais, ao seu sentimento de pertença em relação à escola, à percepção positiva e negativa de alguns aspetos do clima escolar e de aprendizagem, à abertura da escola aos pais/ encarregados de educação, relacionamento com professores, relacionamento com o grupo de pares, relacionamento com funcionários, estilo educativo e espaço físico e pedagógico.

De referir que, para a elaboração do questionário, se procedeu a uma revisão teórica de acordo com os objetivos do presente estudo, através da qual, entre outros contributos, se recorreu à Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem (“Patterns of Adaptative Learning Scales” – PALS). Esta escala consiste num conjunto de subescalas desenvolvidas por Migdley e colaboradores (1997) que têm como objectivo avaliar as relações entre ambiente de aprendizagem, motivação, afeto e comportamento dos alunos, com base numa teoria de orientação por objetivos de realização (Migdley et. al., 2000). Para o presente estudo, teve-se em especial consideração alguns itens que integram as escalas “*School Task Goal Structures*”, “*Perceived Teacher-Student Relationships*”, “*School Belonging*” e “*Academic Self-*

Efficacy” (Migdley et. al., 2000), selecionando-se alguns itens de acordo com os objetivos do trabalho de investigação.

Através da análise fatorial apresentada mais adiante, o *Questionário de percepções acerca da escola* revelou quatro fatores: percepção positiva; sentimento de pertença; realização de objetivos/ metas pessoais e percepção negativa.

3. Procedimento

Para se proceder à recolha de dados foi necessária a obtenção das devidas autorizações, para aplicação dos questionários, por parte dos diretores das três escolas (cf. Anexo 2). As turmas foram selecionadas tendo em consideração a sua inserção no meio rural e urbano, bem como a sua natureza, uma vez que duas delas eram instituições públicas de ensino e uma privada. Previamente, efetuou-se o pedido de autorização ao Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para aplicação do questionário (cf. Anexo 3). Após esta autorização e consentimento efetivo das direções dos estabelecimentos de ensino, selecionaram-se as turmas em que seriam aplicados os questionários. Foram, igualmente, solicitadas as autorizações aos encarregados de educação dos sujeitos inquiridos (cf. Anexo 4), tendo os mesmos sido informados da natureza e objetivos do estudo, bem como da sua confidencialidade. Previamente, numa das escolas, Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, efetuou-se um pré-teste, em que cinco sujeitos selecionados pelo Diretor da escola, responderam ao questionário. Após a identificação de lacunas, foram retirados dois itens que eram semelhantes a outros já existentes.

De seguida, foram contactados alguns docentes, de acordo com indicações dos diretores, que disponibilizaram algum tempo da sua aula para administrar os questionários aos sujeitos. As turmas foram selecionadas de acordo com os critérios de frequência do ensino secundário e área de estudo, uma vez que se pretendia obter dados de diferentes áreas de estudo. É importante referir que se verificou uma discrepância relativamente ao número médio de alunos por turma nas três escolas o que impossibilitou inquirir o mesmo número de sujeitos em cada uma das escolas.

Os sujeitos responderam ao questionário na presença de um professor e da investigadora. Previamente foi-lhes indicado o objetivo do estudo, respeitando o princípio do consentimento informado, referindo-se que a sua participação seria voluntária, garantindo-se o anonimato e confidencialidade, na medida em os dados recolhidos seriam tratados de acordo com normas éticas e científicas características da investigação científica (American Psychological Association, 2002). Não foi imposto um limite de tempo para os sujeitos responderem ao questionário. Importa acrescentar que a recolha dos dados foi efetuada entre abril e maio de 2009.

IV – Resultados

1. Tratamento estatístico dos dados

O tratamento estatístico foi realizado, recorrendo ao programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, v. 20.0). Devido ao facto de poucos terem sido os itens não respondidos, estes foram tratados como *missing data*.

A validade de construto do *Questionário de percepções acerca da escola* foi testada através de análise factorial confirmatória, utilizando, para o efeito, o método componentes principais, forçada a quatro fatores resultantes da revisão teórica efetuada, com rotação *Varimax* e recorrendo ao teste de KMO (*Kaiser- Meyer-Olkin*) e ao teste de esfericidade de Bartlett (*Bartlett's test of sphericity*). Realizou-se, igualmente, o cálculo da consistência interna através do *Alpha de Cronbach*, com o objetivo de avaliar a consistência interna do questionário de percepções acerca da escola.

De seguida, foram realizados estudos estatísticos no sentido de averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas a nível das variáveis em estudo, em função do sexo, da área de estudo, reprovações, frequência de estabelecimento de ensino público ou privado e, ainda, escola em meio rural ou urbano. Para isso, recorreu-se a análise da variância (ANOVA).

Por fim, foram também calculados os coeficientes de correlação de *Pearson*, para analisar as relações existentes entre as diversas variáveis em estudo.

1.1. Estatísticas descritivas

No sentido de avaliar quais os itens mais pontuados e menos pontuados do questionário utilizado, foram realizadas estatísticas descritivas.

Tabela 7. Distribuição dos itens (mais cotados e menos cotados), em função da percentagem total de cada item.

Item	%
2. Estou a aprender para ter um futuro melhor.	84,8%
1. Ando na escola para desenvolver as minhas aptidões e capacidades.	76,09%
37. Na minha escola também se desenvolvem atividades não letivas: desporto, teatro, passeios, etc.	66,1%
27. Sou respeitado pelos meus colegas.	56,09%
3. A escola prepara-me para os desafios profissionais.	49,5%
5. Na escola aprendo a ser responsável.	38,3%
29. Nesta escola, perceber o que estamos a fazer é mais importante do que responder acertadamente a tudo.	37%
18. Nesta escola, os professores acreditam que todos os alunos conseguem aprender.	35,9%
21. Quando os alunos têm um problema os professores tentam ajudar.	35,3%
23. Sinto que os professores contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.	34,8%
13. Sinto que faço parte desta escola.	33,7%
34. Participo em projetos escolares quando eles me fazem aprender algo de novo, mesmo sabendo que irei ter que trabalhar arduamente.	33,2%
28. Nesta escola, os funcionários tratam os alunos com respeito.	33,0%
33. Muitas vezes, é mais importante melhorar o ambiente na aula do que dar matéria.	32,6%
26. Para mim, o mais importante na escola são os amigos.	30,1%
8. A escola desenvolve a minha criatividade e imaginação.	29,0%
14. Esta escola preocupa-se com os alunos.	28,8%
19. Nesta escola, os professores demonstram interesse pessoal pelos alunos.	28,4%
9. Sinto-me bem nesta escola.	27,9%
20. Nesta escola, os professores confiam nos alunos.	26,2%
17. Esta escola dá a conhecer aos encarregados de educação a sua organização.	25,5%
32. Para além das matérias das disciplinas, a escola aborda os problemas atuais (problemas sociais, económicos, ...).	23,9%
4. Para mim, a escola é um lugar de descoberta.	22,3%
6. Na escola aprendo a ser eu próprio.	21,3%
15. Nesta escola os alunos aprendem a ser responsáveis.	20,8%

31. Na minha turma, os alunos podem criar/ realizar os seus próprios projetos.	20,8%
30. Nas aulas os professores têm que impor a maior parte das tarefas.	18,5%
10. Considero que as atividades que existem nesta escola contribuem para a união de todos.	17,9%
24. Nesta escola, os professores deveriam tratar os alunos com mais respeito.	17,4%
11. Sinto que a escola respeita a opinião dos alunos.	16,8%
35. Na minha escola os espaços de lazer e convívio são os indicados.	15,8%
12. Nesta escola, as ideias dos alunos são ouvidas e valorizadas.	15,2%
36. A minha escola é um local agradável para visitar.	14,7%
22. Muitas vezes, sinto que os professores não entendem os alunos.	12,5%
7. A escola ajuda-me a resolver problemas.	8,7%
16. Sinto-me desiludido com a escola.	6,0%
25. Julgo que os professores não valorizam as aptidões e capacidades dos alunos.	2,7%

Através da análise da tabela 7, é possível verificar que a maioria dos alunos inquiridos concorda que está a aprender para ter um futuro melhor (item 2- 84,8%) e que anda na escola para desenvolver as suas aptidões e capacidades (item 1 -76,0%). Para além disto, também, 49,5% dos sujeitos concorda que a escola os prepara para os desafios profissionais (item 3).

De salientar que a maioria dos sujeitos (66,1%) considera a sua escola um local onde também se desenvolvem atividades não letivas (item 37). Outro dado relevante é o facto de 56,09% dos alunos referir que na escola é respeitado pelos colegas (item 27). Dos sujeitos que constituem a amostra, 35,9% consideram que os professores acreditam que todos os alunos conseguem aprender (item 18), 35,3% referem que os professores tentam ajudar quando os alunos têm um problema (item 21) e 34,8% sente que os professores contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos (item 23).

Os dados obtidos revelam que, apesar de apenas 8,7% dos alunos considerar que a escola os ajuda na resolução de problemas (item 7 – 8,7%), só 6,0% dos alunos refere que se sente desiludido com a escola (item 16) e somente 2,7% dos sujeitos não reconhece que os professores valorizam as aptidões e capacidades dos alunos (item 25).

1.2. Análise fatorial

Com o objetivo de avaliar as qualidades psicométricas do *Questionário de percepções acerca da escola* e a sua validade interna, efetuou-se uma análise fatorial de componentes principais aos 37 itens que dele constam, procedendo-se, de seguida, a uma rotação *Varimax* (Philips e Power, 2007). O valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresenta um valor de 0,847, o que constitui uma boa correlação entre as variáveis, indicando que a análise em componentes principais poderá ser realizada (Pereira, 1999). A realização da análise fatorial foi considerada adequada, após o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2(184)=2787,086, p=.000$), refletindo que existem correlações entre as variáveis. Sendo assim, a análise fatorial foi forçada a quatro fatores explicativos de 45,9% da variância, para comprovar se os itens saturavam nos quatro fatores definidos a partir da teoria.

Tabela 8. Fatores do *Questionário de percepções acerca da escola*, saturação e variância dos respetivos itens

Itens	Saturação dos fatores			
	F1	F2	F3	F4
Fator 1 – Percepção positiva				
15. Nesta escola os alunos aprendem a ser responsáveis.	.481			
17. Esta escola dá a conhecer aos encarregados de educação a sua organização (serviços, funcionários, ...).	.662			
18. Nesta escola, os professores acreditam que todos os alunos conseguem aprender.	.697			
19. Nesta escola, os professores demonstram interesse pessoal pelos alunos.	.756			
20. Nesta escola, os professores confiam nos alunos.	.749			
21. Quando os alunos têm um problema os professores tentam ajudar.	.720			
23. Sinto que os professores contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.	.575			
29. Nesta escola, perceber o que estamos a fazer é mais importante do que responder acertadamente a tudo.	.356			
31. Na minha turma os alunos podem criar/realizar os seus próprios projetos.	.449			

32. Para além das matérias das disciplinas, a escola aborda os problemas atuais (problemas sociais, económicos, ...).					.545
34. Participo em projetos escolares quando eles me fazem aprender algo de novo, mesmo sabendo que irei ter que trabalhar arduamente.					.392
37. Na minha escola também se desenvolvem atividades não letivas: desporto, teatro, passeios, ...).					.389
Fator 2 – Sentimento de Pertença	F1	F2	F3	F4	
9. Sinto-me bem nesta escola.		.710			
10. Considero que as atividades que existem nesta escola contribuem para a união de todos		.387			
11. Sinto que a escola respeita a opinião dos alunos.		.677			
12. Nesta escola, as ideias dos alunos são ouvidas e valorizadas.		.600			
13. Sinto que faço parte desta escola.		.632			
14. Esta escola preocupa-se com os alunos.		.577			
28. Nesta escola, os funcionários tratam os alunos com respeito.		.375			
35. Na minha escola os espaços de lazer e convívio são os indicados.		.548			
36. A minha escola é um lugar agradável para se visitar.		.498			
Fator 3 – Realização de objetivos/ metas pessoais	F1	F2	F3	F4	
1. Ando na escola para desenvolver as minhas aptidões e capacidades.			.456		
2. Estou a aprender para ter um futuro melhor.			.614		
3. A escola prepara-me para os desafios profissionais.			.529		
4. Para mim, a escola é um lugar de descoberta.			.668		
5. Na escola aprendo a ser responsável.			.743		
6. Na escola aprendo a ser eu próprio.			.605		
7. A escola ajuda-me a resolver os problemas.			.610		
8. A escola desenvolve a minha criatividade e imaginação.			.561		
Fator 4 – Perceção negativa	F1	F2	F3	F4	
16. Sinto-me desiludido com a escola.				.737	
22. Muitas vezes, sinto que os professores não entendem os alunos.				.468	
24. Nesta escola, os professores deviam tratar os alunos com mais respeito.				.702	
25. Julgo que os professores não valorizam as aptidões e capacidades dos alunos.				.665	
26. Para mim o mais importante na escola são					

os amigos.				.445
27. Sou respeitado pelos meus colegas.				.233
30. Nas aulas os professores têm que impor a maior parte das tarefas.				.503
33. Muitas vezes, é mais importante melhorar o ambiente na aula do que dar matéria.				.613
Eigenvalue (após rotação?)	9.55	3.29	2.43	1.67
Variância explicada (%)	25.55	8.91	6.58	4.53
Variância total (%)				45.861

O fator 1, *Percepção positiva*, explica 25.55% da variância total e integra os itens 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 29, 31, 32, 34 e 37. Os itens referidos relacionam-se com a percepção positiva dos sujeitos relativamente a alguns aspetos do *clima escolar protenciador de um desenvolvimento saudável*, não só ao nível das práticas de aprendizagem, mas também do ponto de vista emocional, afetivo e de suporte social, nomeadamente através do relacionamento com os professores bem como das percepções do estilo e práticas educativas.

O fator 2, denominado *Sentimento de Pertença*, explica 8.91% da variância total, constituído pelos fatores 9, 10, 11, 12, 13, 14, 28, 35 e 36. Estes relacionam-se com a percepção dos sujeitos, no que se refere ao sentimento de pertença em relação à escola do ponto de vista do ambiente emocional e físico, mas também ao nível do desenvolvimento moral, cívico e construção da identidade coletiva e individual.

O fator 3, *Realização de objetivos/metapessoais*, integra os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 e explica 6.58% da variância. Estes oito itens comportam aspetos relativos às metas de realização/ objetivos pessoais do adolescente, na medida em que se tratam de percepções do adolescente relativas à capacidade da escola na concretização desses aspetos.

Por fim, o fator 4, *Percepção negativa*, é constituído por 8 itens: 16, 22, 24, 25, 26, 27, 30 e 33, explicativos de 4,53% da variância. Os itens que integram este último fator estão associados a uma percepção negativa dos sujeitos, relativamente a alguns aspetos do clima escolar desenvolvimento desfavorável do adolescente, no que se refere ao clima emocional escolar, relacionamento com professores e práticas educativas/ estilo educativo.

1.3. Estudo de fidelidade

De seguida, procedeu-se à verificação da consistência interna do questionário, através da medição do *Alpha de Cronbach* em cada um dos fatores (cf. Tabela 9).

Tabela 9. Consistência interna do Questionário de percepções acerca da escola

Fatores	<i>Alpha de Cronbach</i>
Fator 1 – Percepção positiva	.866
Fator 2 – Sentimento de Pertença	.855
Fator 3 – Realização de objetivos/ metas pessoais	.778
Fator 4 – Percepção negativa	.649

Através da análise da tabela 9 é possível verificar que os fatores um ($\alpha=.866$) e dois ($\alpha=.855$) apresentam uma boa consistência interna. Por sua vez, o fator três revela um nível de consistência razoável ($\alpha=.778$) e, finalmente, o fator quatro apresenta um *Alpha de Cronbach* inferior ($\alpha=.649$) (Pestana & Gageiro, 2008).

1.4. Estudo diferencial

No presente estudo, procedeu-se a análises univariadas da variância (ANOVA) com o objetivo de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas variáveis em estudo (i.e., percepção positiva, sentimento de pertença, realização de objetivos/ metas pessoais e percepção negativa) em função do sexo, área de estudo, reprovações, ensino público ou privado e escola em meio rural ou urbano.

Antes de se verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis, apresentar-se-ão as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) relativamente às variáveis em estudo.

Tabela 10. Médias e desvios-padrão para as variáveis em estudo em função das variáveis sexo, área de estudo, reprovações, escola pública ou privada e escola em meio rural ou urbano (N=184).

Variáveis	Sexo				Área de estudo				Reprovações				Escola				Localização da escola			
	Feminino		Masculino		Tecnológico/ Profissional		Científico- humanístico		Nunca		Uma vez ou mais		Privada		Pública		Meio Rural		Meio Urbano	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Percepção positiva	1,94	0,51	2,27	0,71	2,10	0,60	2,04	0,65	2,04	0,61	2,08	0,58	1,78	0,49	2,18	0,64	2,12	0,61	2,04	0,63
Sentimento de pertença	2,23	0,62	2,60	0,82	2,41	0,70	2,32	0,75	2,33	0,71	2,24	0,61	2,16	0,76	2,44	0,69	2,41	0,65	2,34	0,77
Realização de objetivos/ metas pessoais	1,70	0,34	2,77	0,60	1,74	0,49	1,96	0,55	1,85	0,46	1,87	0,54	1,97	0,62	1,81	0,43	1,88	0,46	1,83	0,51
Percepção negativa	2,60	0,56	2,52	0,61	2,46	0,52	2,68	0,61	2,59	0,56	2,53	0,56	2,92	0,54	2,44	0,54	2,38	0,51	2,70	0,59

Tal como se pode verificar através dos resultados apresentados na tabela 11, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas em função do sexo nas seguintes variáveis: percepção positiva, $F(1, 172) = 12,242, p = 0,001$; sentimento de pertença, $F(1, 173) = 11,175, p = 0,001$ e realização de objetivos/ metas pessoais, $F(1, 171) = 11,175, p = 0,001$.

De salientar, ainda, que os resultados encontrados permitem confirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas variáveis realização de objetivos/ metas pessoais, $F(1, 177) = 10,108, p = 0,002$ e percepção negativa, $F(1, 180) = 6,602, p = 0,011$, em função da variável área de estudo (i. é, curso científico humanístico ou profissional/ tecnológico).

Por sua vez, em função da variável reprovações (i. é, nunca reprovou ou reprovou) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na variável sentimento de pertença, $F(2, 178) = 5,515, p = 0,005$.

Refira-se, ainda, que os resultados obtidos confirmam a existência de diferenças estatisticamente significativas em função da variável ensino público ou privado, na totalidade das variáveis em estudo, ou seja percepções positivas, $F(1, 178) = 14,802, p < 0,001$; sentimento de pertença, $F(1, 179) = 5,662, p = 0,018$; realização de objetivos/ metas pessoais, $F(1, 177) = 4,026, p = 0,046$ e percepção negativa sobre a escola, $F(1, 180) = 28,044, p < 0,001$.

Por fim, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na variável percepção negativa sobre a escola, $F(1, 180) = 14,095, p = 0,001$, em função da variável escola em meio rural ou urbano.

Tabela 11. Análise da variância para as variáveis em estudo, em função do sexo, área de estudo, reprovações, ensino público ou privado, escola em meio rural ou urbano (N=184).

<i>Variáveis</i>	<i>Df</i>	<i>Ms</i>	<i>F</i>
Percepção positiva			
Sexo	1	4,263	12,242**
Área de estudo	1	0,174	0,447
Reprovações	2	0,276	0,707
Ensino Público/Privado	1	5,347	14,802**
Meio Rural/ Urbano	1	0,291	0,746
Sentimento de pertença			
Sexo	1	5,518	11,175**
Área de estudo	1	0,312	0,602
Reprovações	2	2,721	5,515**
Ensino Público/Privado	1	2,859	5,662*
Meio Rural/ Urbano	1	0,270	0,519
Realização de objetivos/ metas pessoais			
Sexo	1	5,340	26,987**
Área de estudo	1	3,325	10,108**
Reprovações	2	0,12	0,48
Ensino Público/Privado	1	0,957	4,026*
Meio Rural/ Urbano	1	0,112	0,461
Percepção negativa			
Sexo	1	0,250	0,752
Área de estudo	1	2,146	6,602*
Reprovações	2	0,70	0,208
Ensino Público/Privado	1	8,171	28,044**
Meio Rural/ Urbano	1	4,402	14,095**

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

1.5. Estudos correlacionais

Com o objetivo de analisar a relação entre as variáveis contínuas apresentam-se, na tabela 12, os coeficientes de correlação de Pearson¹. Os resultados obtidos permitem verificar a existência de uma correlação positiva entre a maioria das variáveis.

¹Para a interpretação dos coeficientes de correlação de Pearson foi utilizada a classificação sugerida por Cohen (1998), em que: correlação inexistente – $r = 0,00$ a $r = 0,09$; correlação pequena – $r = 0,10$ a $r = 0,29$; correlação média – $r = 0,30$ a $r = 0,50$; correlação alta $r > 0,50$.

Procedendo-se a uma análise mais específica da tabela 12, é possível verificar que existe uma forte e positiva correlação entre as percepções positivas dos alunos acerca do clima escolar e o sentimento de pertença dos alunos face à escola, $r = 0,717$, $n = 177$, $p < 0,001$.

Relativamente ao sentimento de pertença face à escola, além de se encontrar, fortemente e positivamente, correlacionado com as percepções positivas dos alunos sobre a escola, tal como referido anteriormente, também se correlaciona, de forma positiva e mediana, com a realização de objetivos/ metas pessoais dos adolescentes, $r = 0,419$, $n = 176$, $p < 0,001$.

Por sua vez, a realização de objetivos e metas pessoais também se encontra correlacionada com a percepção positiva dos alunos, $r = 0,393$, $n = 175$, $p < 0,001$, correlação esta positiva e de um nível mediano.

No que respeita à variável percepção negativa sobre alguns aspetos do clima escolar desfavorável ao desenvolvimento, não se verifica a existência de correlações significativas na relação com as variáveis sentimento de pertença, $r = -0,104$, $n = 179$, $p = .165$, e realização de objetivos/ metas pessoais, $r = 0,038$, $n = 177$, $p = .614$, nem com a percepção positiva, $r = -0,116$, $n = 179$, $p = .124$.

Tabela 12 – Matriz de correlações das variáveis em estudo

Variáveis	1	2	3	4
1. Percepção positiva	—	0,717**	0,393**	-0,116
2. Sentimento de pertença	0,717**	—	0,419**	-0,104
3. Realização de objetivos/ metas pessoais	0,393**	0,419**	—	-0,038
4. Percepção negativa	-0,116	-0,104	0,038	—

** $p < 0,001$

V - Discussão

Antes de mais, importa fazer referência a alguns dados relativos à caracterização do contexto em que foram recolhidos os dados. Estes foram recolhidos em três escolas dos concelhos de Caldas da Rainha e Bombarral, duas delas inseridas num meio urbano e a outra num meio marcadamente rural. Acrescente-se que uma das escolas, isto é uma das que se encontra inserida no meio urbano, é de natureza privada.

Globalmente, através dos dados obtidos, verificou-se que a maior parte dos sujeitos reconhece a capacidade da escola em lhes proporcionar a realização de objetivos/ metas pessoais, pois reconhecem que se encontram a aprender com objetivo futuro de maior sucesso (84,8%) e frequentam a escola para o desenvolvimento de capacidades e aptidões (76,09%). Ainda através da análise das estatísticas descritivas, verificou-se que, relativamente à perceção positiva de alguns aspetos do clima escolar potenciador de desenvolvimento, os alunos depositam na relação com o professor um importante sentimento de confiança e suporte. Sendo evidente que o relacionamento positivo entre professor-aluno, ao nível pedagógico, afetivo e social, é percecionado como um contributo essencial para o seu desenvolvimento, destacando-se a motivação académica e o envolvimento afetivo e emocional. Mais especificamente, uma percentagem significativa dos sujeitos refere que os seus professores acreditam que todos os alunos conseguem aprender (35,9%) e que quando os alunos têm um problema os professores tentam ajudar (35,3%). Ora, estes dados entram em concordância com outros estudos efetuados (Anderman & Anderman, 2009; Eccles & Roeser, 2011; Furner & Skinner, 2003; Patrick, Kaplan & Ryan, 2011; Wang & Holcombe, 2010).

É também de salientar que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, nas variáveis em estudo em função do sexo,

em que os sujeitos do sexo masculino apresentam médias superiores nas seguintes variáveis: percepção positiva de alguns aspetos do clima escolar ($F(1, 172) = 12,242, p = 0,001$), sentimento de pertença ($F(1, 173) = 11,175, p = 0,001$) e realização de objetivos/ metas pessoais ($F(1, 171) = 11,175, p = 0,001$).

Sublinhe-se ainda que, tal como seria de esperar, no que respeita às reprovações (i. é, nunca reprovou ou reprovou), os alunos que nunca reprovaram apresentam médias superiores quanto ao sentimento de pertença em relação à escola ($F(2, 178) = 5,515, p = 0,005$). É importante referir que se considera que, por si só, a variável reprovações não poderá ser indicadora de sucesso ou insucesso escolar. Face a este resultado, considera-se pertinente referir que os resultados de aprendizagem se encontram estritamente relacionados com um ambiente escolar promotor de oportunidades que permita o desenvolvimento de competências pessoais, promova autonomia e um relacionamento positivo entre a comunidade escolar (Deci & Ryan, 2000).

No que respeita às variáveis realização de objetivos/ metas pessoais ($F(1, 177) = 10,108, p = 0,002$) e percepção negativa acerca da escola ($F(1, 180) = 6,602, p = 0,011$) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função da área de estudo (i. é, curso científico humanístico ou profissional/ tecnológico), sendo que os alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos apresentam médias superiores nas duas variáveis. Este dado parece indicar que os alunos que frequentam o ensino profissional/ tecnológico, comparativamente com os do curso científico-humanístico, percebem a escola como uma instituição que não lhes proporciona recursos eficazes para a realização de objetivos e metas pessoais.

É interessante verificar que foram, igualmente, encontradas diferenças na totalidade das variáveis estudadas em função da frequência do ensino público ou o ensino privado. Assim, os sujeitos que frequentavam o ensino público apresentam médias mais elevadas ao nível da percepção positiva ($F(1, 178) = 14,802, p < 0,001$) e sentimento de pertença ($F(1, 179) = 5,662, p = 0,018$) em relação à escola, enquanto que os sujeitos provenientes da escola privada têm uma média mais elevada relativamente ao reconhecimento da capacidade da escola em lhes proporcionar realização de objetivos/ metas pessoais ($F(1, 177) = 4,026, p = 0,046$). No entanto, um

dado curioso é que são, também, estes últimos sujeitos que apresentam médias superiores ao nível da percepção negativa sobre o clima escolar ($F(1, 180) = 28,044, p < 0,001$). Acrescente-se que no que respeita a esta variável, ou seja, percepção negativa, os alunos que frequentam uma escola inserida num meio urbano apresentam médias superiores ($F(1, 180) = 14,095, p = 0,001$).

Os resultados obtidos na presente pesquisa através da determinação dos coeficientes de correlação de Pearson tendem a confirmar a existência de uma relação entre as variáveis contínuas em estudo, à exceção da variável percepção negativa.

Sendo assim, a primeira hipótese colocada (*H1- Os adolescentes que têm uma percepção positiva de alguns aspetos do clima escolar favorável ao seu desenvolvimento reconhecem a capacidade da escola em lhes proporcionar oportunidades de realização de objetivos/ metas pessoais*) foi confirmada, verificando-se uma correlação positiva e mediana entre as variáveis ($r=0,393, n=175, p < 0,001$). Os resultados alcançados no presente estudo parecem sugerir que os adolescentes que têm uma percepção positiva de um clima escolar favorável ao seu desenvolvimento, entre outros fatores, caracterizado por um relacionamento positivo com os professores, tanto ao nível pedagógico como afetivo, de suporte social, apoio individual e coletivo. Os sujeitos revelam perceber, assim, um clima caracterizado pela promoção de autonomia e desenvolvimento de capacidades/habilidades, acreditam e concetualizam positivamente a escola quanto à sua capacidade em lhes proporcionar a realização de objetivos e metas pessoais, o que parece ir ao encontro do alcançado em estudos anteriores (Eccles & Roeser, 2011; Lerner, et al., 2010; Zimmerman et al., 2007). Estes resultados poderão ir ao encontro da conceção do *Desenvolvimento Positivo da Juventude* (DPJ), promovido na interrelação temporal entre os recursos individuais e as condições contextuais favoráveis a um desenvolvimento saudável (Lerner, et al., 2010).

No que respeita à segunda hipótese colocada (*H2- Os adolescentes que têm um sentimento de pertença positivo em relação à escola reconhecem a capacidade da escola em lhes proporcionar oportunidades de realização de objetivos/ metas pessoais.*) confirmou-se a existência de uma relação positiva e mediana entre as variáveis em estudo ($r=0,419, n=176, p <$

0.001). Neste sentido, confirma-se a importância de proporcionar aos alunos vivências escolares geradoras de um sentimento de pertença positivo em relação à escola, na medida em que esse terá efeitos na realização de objetivos/ metas pessoais dos adolescentes. Em consonância com outras investigações, um sentimento de pertença positivo em relação à escola significa que os alunos entendem e reconhecem o objetivo da escola, enquanto instituição que contribui para a construção da sua própria identidade, verificando-se por isso uma relação psicológica positiva entre as necessidades individuais do sujeito e o ambiente escolar (Eccles & Roeser, 2011; Roeser et al., 1998).

Reforçando os resultados obtidos, as correlações positivas de elevada magnitude encontram-se entre as variáveis associadas a uma percepção positiva de um clima escolar potenciador de um desenvolvimento saudável e um forte sentimento de pertença face à escola ($r=0,717$, $n=177$, $p < 0,001$), confirmando-se, desta forma, a terceira hipótese colocada (*H3- Os adolescentes que têm uma percepção positiva de alguns aspetos do clima escolar favorável ao seu desenvolvimento têm um forte sentimento de pertença em relação à escola.*). O sentimento de pertença encontra-se integrado na componente de envolvimento emocional, onde constam igualmente importantes variáveis, como a afetividade e identificação relativamente à escola. O envolvimento emocional integra um construto multidimensional, do qual também fazem parte outras componentes como o envolvimento comportamental e cognitivo (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003, cit. in Wang & Holcombe, 2010). O sentimento de pertença parece ser, aliás, um aspeto que contribui para um maior envolvimento dos alunos nas tarefas escolares, diminuição de comportamentos desviantes e de risco, tal com referido por vários autores (Eccles & Roeser, 2011; Furrer & Skinner, 2003; Holcombe & Wang, 2010; Patrick, Kaplan & Ryan, 2011; Roeser et. al., 1998). Segundo vários autores, a capacidade da escola em proporcionar aos alunos a realização de objetivos/ metas pessoais influencia o seu envolvimento escolar, afetando, nomeadamente, o grau de confiança nas suas capacidades académicas (Eccles & Roeser, 2011; Roeser, Eccles & Sameroff, 2000).

Finalmente, é de salientar a inexistência de correlações significativas entre as percepções negativas do adolescente sobre alguns aspetos do clima

escolar desfavorável ao seu desenvolvimento e as variáveis sentimento de pertença ($r=-0.104$, $n=179$, $p=.165$) e realização de objetivos/ metas pessoais ($r=0,038$, $n=177$, $p=.614$), pelo que não é possível confirmar a quarta (*H4-Os adolescentes que têm uma percepção negativa de alguns aspetos do clima escolar desfavorável ao seu desenvolvimento não reconhecem na escola a capacidade de lhes proporcionar oportunidades de realização de objetivos/ metas pessoais.*) e quinta (*H5-Os adolescentes que têm uma percepção negativa de alguns aspetos do clima escolar desfavorável ao seu desenvolvimento têm um baixo sentimento de pertença em relação à escola.*) hipóteses definidas neste estudo. Atendendo a estes e aos resultados relativos à percepção positiva, parece assim destacar-se neste estudo, sobretudo, a importância dos aspetos positivos. Com efeito, embora um estudo longitudinal anterior tenha constatado um número superior de atitudes negativas relativamente à escola por parte de sujeitos que a abandonaram face aos que nela se mantiveram (Taborda Simões, Fonseca, Formosinho, Vale Dias & Lopes, 2008), isso não parece significar que, entre os que se mantêm na escola, quer a atitude quer a percepção negativa assumam tão marcada relevância.

Em suma, estes resultados evidenciam o importante papel da escola em proporcionar aos adolescentes um clima escolar baseado numa perspectiva desenvolvimentista, indo ao encontro da abordagem de alguns autores que focam nos seus estudos, exatamente, as relações positivas e sentimento de pertença, associando-as ao bem-estar psicológico e mental (Seligman, 2011; Skaalvik & Skaalvik, *in press*).

VI - Conclusões

Muitos têm sido os estudos acerca da escola, do ponto de vista institucional, organizacional e pedagógico. No entanto, este assunto, pela sua complexidade, não se esgota. Partindo da concepção de que a escola assume um importante papel no desenvolvimento global dos adolescentes pareceu-nos essencial conhecer e analisar as percepções dos alunos face à escola, no período desenvolvimental da adolescência, para o entendimento das relações entre as suas percepções acerca de alguns aspetos do clima escolar, o sentimento de pertença e a capacidade da escola em lhes proporcionar a realização de objetivos e metas pessoais.

Deste modo, a pertinência deste estudo reside na possibilidade de se obter informações acerca das percepções dos adolescentes relativamente ao clima escolar e do que valorizam na escola, enquanto potencial de desenvolvimento, não só ao nível cognitivo, mas também sócio-afetivo e emocional. Tal como Eccles & Roeser (2011) referem, os adolescentes que percecionam a escola enquanto promotora de boas relações com os professores, nomeadamente ao nível do suporte social e emocional, baseado na confiança, cuidado e valorização das suas aptidões, terão possibilidades de se desenvolverem, de uma forma mais saudável, bem como apresentarão um elevado envolvimento escolar, motivação académica para a aprendizagem e, conseqüentemente, bem-estar social e emocional.

Não obstante as limitações que este estudo apresenta, nomeadamente por se basear numa amostra restrita e não representativa abre espaço à reflexão sobre as possibilidades de intervenção. Assim, as medidas de intervenção a nível escolar, com esta faixa etária, deverão basear-se na implementação de políticas educativas que irão, realmente, ao encontro daquilo que é desejável os jovens percecionarem acerca da sua escola, integrando ações que fomentem o sentimento de realização pessoal e o incremento das capacidades próprias, possibilitando também o desenvolvimento da sua autonomia.

Reconhecer nos adolescentes a sua individualidade seria, sem dúvida, uma política a seguir, ao invés da massificação. Educar é proporcionar condições para os sujeitos se tornarem ativos na sua própria existência.

Acredita-se que só sendo reconhecido como pessoa se consegue ser aluno. Isto é, crescer, aprender, ter gosto pela descoberta, adquirir métodos de estudo, reunir esforços para progredir sempre, ser responsável e autónomo.

Um dos desafios das nossas escolas é proporcionar aos alunos suporte instrumental e emocional, ajuda na resolução das tarefas desenvolvimentais e na construção da identidade. E isto faz-se de uma forma planeada, implementando estratégias e projetos ao nível local, em parceria com a comunidade.

Em suma, este estudo proporciona, essencialmente, a reflexão sobre novas questões a ter em consideração em investigações futuras. Assim, julga-se pertinente estudar o relacionamento entre professor-aluno, enquanto preditor de um sentimento de pertença face à escola, motivações académicas e comportamentos. Para além disto, e tendo em conta que se trata de um estudo desenvolvimentista, em investigações futuras a metodologia a adoptar deveria ser longitudinal, pois só assim se poderá estudar verdadeiramente a relação existente entre as perceções dos alunos acerca da escola e o seu percurso desenvolvimental.

Bibliografia

- Almeida, A., & Miguel, I. (2010). Representações sociais da adolescência. In A. Castro Fonseca (Ed.), *Crianças e Adolescentes - Uma abordagem multidisciplinar* (pp.197-222). Coimbra: Almedina.
- American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologists and code conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073. doi:10.1037//0003-066X.57.12.1060.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social Predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 21-37.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2006). Life span theory in developmental psychology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 569-664). New York: Wiley.
- Burchinal, M. R., Peiser-Feinberg, E. S., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 315-456.
- Cohen, J. W. (1998), *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychology Inquiry*, 11, 227-268.
- Eccles, J. S., Migdkey, C., Buchanan, C. M., Flanagan, C., Mac Iver, D., Reuman, D., & Wigfield, A. (1993). Development during adolescence: The impact of stage/ environment fit. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eccles, J.S. & Roeser, R.W. (2011). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds),

- Developmental Sciences: An Advanced Textbook* (6th ed, pp. 571-644). Psychology Press, New York and Hove.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e Autonomia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (in press). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday resilience. In D. J. Shernoff & J. Bempechat (Eds.), *National Society for the Study of Education Yearbook: Engaging Youth in Schools: Empirically-based Models to Guide Future Innovations*.
- Lehalle, H. (2010). O desenvolvimento cognitivo durante a adolescência. In A. Castro Fonseca(Ed.), *Crianças e Adolescentes - Uma abordagem multidisciplinar, 11* (pp. 288-330). Coimbra: Almedina.
- Lerner, R. M., Abo-Zena, M. M., Boyd, M. J, Fay, K., Issac, S. Kiely, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L. (2010). Desenvolvimento positivo da Juventude: perspectivas teóricas contemporâneas. In A. Castro Fonseca(Ed.), *Crianças e Adolescentes - Uma abordagem multidisciplinar, 3* (pp. 69-90). Coimbra: Almedina.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review, 31*, 313-327.
- Luna, A. B. (2010). A maturação do controlo cognitivo e o cérebro adolescente. In A. Castro Fonseca(Ed.), *Crianças e Adolescentes - Uma abordagem multidisciplinar, 12* (pp. 331-369). Coimbra: Almedina.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr. M. L., Hicks, L., Anderman, E., & Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.

- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T., (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*, Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Miserandino, M. (1996) Children who do well in school: individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203–214.
- Mitchell, M. M., Gradshaw, P. C., & Leaf, P. J. (2009). Student and Teacher Perceptions of School Climate: a Multilevel Exploratiom of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, 80 (6), 271-279.
- Nunner-Winkler, G. (2010). Processos cognitivos e afetivos do desenvolvimento moral na adolescência. In A. Castro Fonseca(Ed.), *Crianças e Adolescentes - Uma abordagem multidisciplinar*, 13 (pp. 371-417). Coimbra: Almedina.
- Patrick, B. c., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103, 367-382.
- Paus, T. (2010). Desenvolvimento do cérebro. In A. Castro Fonseca(Ed.), *Crianças e Adolescentes - Uma abordagem multidisciplinar*, 10 (pp. 245-286). Coimbra: Almedina.
- Pestana, M. H.; Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.

- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*, 408-422.
- Roeser, R. W., Eccles, J. D., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology, 10*, 321–352.
- Roeser, R. W., Eccles, J.S., & Sameroff, A.J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal, 100*(5), 443-471.
- Scales, P., Benson, P., Leffert, N., & Blyth, D. (2000). Contribution of developmental assets to prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science, 4*, 27-46.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (in press). School goal structure: associations with students' perception of teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*.
- Santiago, R.A. (1996). *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Editora da Universidade de Aveiro (edição apoiada pelo Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional).
- Scales, P., Benson, P., Leffert, N. & Blyth, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to prediction of thriving among adolescents. *Applied Development Science, 4*, 27-46.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free press.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology, 100*, 765-781.

- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, 417-463.
- Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M. & Troy, L. (2012). Relationships Between Perceived School Climate and Adolescent Mental Health Across Genders. *School Mental Health*, 4, 69-80.
- Taborda Simões, M. C. (2002). Adolescência: transição, crise ou mudança?. *Psychologica*, 30, 407-429.
- Taborda Simões, M. C., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Vale Dias, M. L. & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42, 1, 135-151.
- Taborda-Simões, M. C., Formosinho, M. D. & Fonseca, A. C. (2007). Escolas Eficazes – Aspectos organizacionais e pedagógicos. In A. Castro Fonseca, M. J. Seabra-Santos, M. F. da Fonseca Gaspar (Eds.), *Psicologia e Educação, novos e velhos temas* (pp. 306-334). Coimbra: Almedina.
- Taborda Simões, M. C., Vale Dias, M. L., Formosinho, M. D. & Fonseca, A. C. (2007). Adolescence – Portugal. In J. J. Arnett (Ed), *International Encyclopedia of Adolescence. Vol. 2* (pp. 795-812). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Theokas, C. & Lerner, R. M. (2006). Observed Ecological Assets in Families, Schools, and Neighborhoods: Conceptualization, Measurement and Relations with Positive and Negative Developmental Outcomes. *Applied Developmental Science*, 10 (2), 61-74.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 31-39.

Wang, M. T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence, 22*, 40-53.

Zimmerman, S., Phelps, E. & Lerner, R. M. (2007). Intentional self-regulation in early adolescence: Assessing the structure of selection, optimization, and compensations processes. *European Journal of Developmental Science, 1*, 272-299.