

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

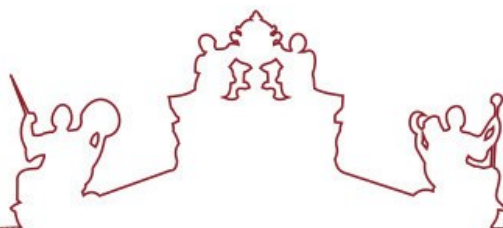
Dissertação

Olhar a escola: percepção de clima escolar e sentimento de pertença. Um estudo com alunos/as de 3º ciclo do ensino básico

Daniela Filipa Marques Trularu do Monte

Orientador(es) | Madalena Melo

Évora 2019



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

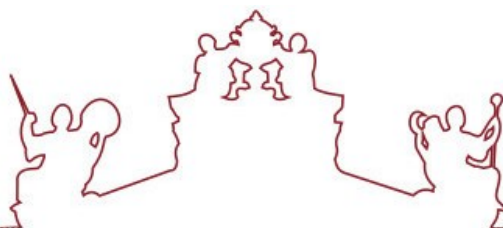
Dissertação

Olhar a escola: percepção de clima escolar e sentimento de pertença. Um estudo com alunos/as de 3º ciclo do ensino básico

Daniela Filipa Marques Trularu do Monte

Orientador(es) | Madalena Melo

Évora 2019



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Fátima Bernardo (Universidade de Évora)
- Vogal | Suzana Nunes Caldeira (Universidade dos Açores)
- Vogal-orientador | Madalena Melo (Universidade de Évora)

Resumo

O presente estudo tem como principais objetivos aprofundar os estudos de duas escalas, adaptadas para português, a *Escala de Clima da Escola* (Guerra & Melo, 2017) versão portuguesa do *Delaware School Climate Survey – Student* (Bear, Hoslt, Lisboa, Chen, Yang & Chen, 2015) e a *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola* (Nobre Lima & Duarte Ventura, 2016), versão portuguesa da escala *Psychological Sense of School Membership* (Goodenow, 1993); e analisar a percepção de *Clima de Escola* e *Sentimento de Pertença* junto de alunos/as que frequentem o 7º, 8º e 9º ano de 4 escolas da região de Évora em função de variáveis sociodemográficas como o sexo, a idade, o ano de escolaridade, as reprovações em anos anteriores e a participação em atividades extracurriculares.

Os resultados da análise psicométrica das escalas permitiram verificar que medem os constructos de forma válida e fiável. Os resultados da análise inferencial mostram o impacto do *Clima de Escola* na percepção de segurança, cumprimento das regras e respeito pela diversidade, apontando ainda para a influência da relação professor-aluno na promoção de um clima de escola positivo. Relativamente ao *Sentimento de Pertença* à escola, os resultados principais indicam que quando os/as alunos/as participam em atividades extracurriculares, têm um maior sentimento de pertença.

Palavras-chave: Clima de Escola, Sentimento de Pertença à escola, Envolvimento Académico; Gostar da escola, Respeito.

Número de palavras:

17993 (Com Referências Bibliográficas)

15410 (Sem Referências Bibliográficas)

Abstract

A Look at school: perception of School Climate and Feeling of School Membership . A study with students of the 3rd Cycle

The present study has as main objective to deepen the studies of adaptation of two scales adapted to Portuguese, *Escala de Clima da Escola* (Guerra & Melo, 2017) Portuguese version of the Delaware School Climate Survey - Student (Bear, Hoslt, Lisboa, Chen, Yang & Chen, 2015) and the *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola* (Nobre Lima & Duarte Ventura, 2016), Portuguese version of the Psychological Sense of School Membership (Goodenow, 1993); and analyze the perception of Clima da Escola e Sentimento de Pertença with students who attend the 7th, 8th and 9th grade of 4 schools in the region of Évora, according to sociodemographic variables such as gender, age, school year, disapprovals in previous years and participation in extracurricular activities.

The results of the psychometric analysis of the scales allowed to verify that they measure the constructs validly and reliably. The results of the inferential analysis show the impact of school climate on the perception of safety, compliance with rules and respect for diversity, also pointing to the influence of the teacher-student relationship in the promotion of a positive school climate. Regarding the sense of school membership, the main results indicate that when students participate in extracurricular activities, when students participate in extracurricular activities, they have a biggest sense of belonging.

Keywords: School Climate, Feeling of School Membership, Academic Involvement; Like school, Respect.

Agradecimentos

O primeiro agradecimento vai para a minha orientadora, a Professora Madalena Melo, pela partilha de conhecimentos, ensinamentos e por me ajudar a traçar este caminho sem desvios.

De seguida, não posso deixar de agradecer a todos/as os/as alunos/as que voluntariamente responderam aos instrumentos deste estudo, bem como às psicólogas das escolas por onde passei, pela ajuda e prestação que sempre demonstraram.

O maior agradecimento vai para os meus pais. Não há palavras suficientemente para descrever o vosso apoio, ainda assim: Obrigada por cultivarem a minha coragem para que finalmente conseguisse chegar ao fim desta etapa – Obrigada por influenciarem o meu caminho pela melhor direção possível e por me ajudarem a abrir portas às oportunidades que tenho tido – Obrigada!

Um agradecimento importante e especial, ao Pedro. Obrigada - pela paciência infinita e compreensão desde o primeiro dia – Obrigada pela transmissão de amor e confiança sempre que adiei estar presente para me dedicar a este trabalho – *(muito)* Obrigada por caminhares, *sempre*, ao meu lado!

Não menos importante, obrigada à minha família pela união e amor que me permitiu recarregar forças, ao meu primo-irmão Francisco por me ajudar a olhar esta etapa com outros olhos e a vocês, prima-irmã Tânia, tias, tios e avós - Obrigada!

Por fim, não menos especial, agradeço às minhas amigas e colegas pelas *flores* que têm plantado no meu caminho até hoje – Obrigada.

Índice

<i>Índice de figuras</i>	-i-
<i>Índice de tabelas</i>	-i-
<i>Introdução</i>	- 1 -
<i>Enquadramento</i>	- 3 -
Clima de Escola	- 3 -
Sentimento de Pertença à Escola	- 7 -
Relação entre Clima de Escola e Sentimento de Pertença	- 10 -
<i>Objetivo geral do estudo/ pertinência do estudo</i>	- 11 -
<i>Método</i>	- 12 -
Objetivos específicos/questões de investigação	- 12 -
Participantes	- 12 -
Instrumentos	- 13 -
<i>Questionário Sociodemográfico</i>	- 13 -
<i>Relativamente ao Questionário sociodemográfico</i>	- 13 -
<i>Escala de Clima de Escola</i>	- 13 -
<i>Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola</i>	- 14 -
Procedimentos de recolha de dados	- 15 -
Procedimentos de análise de dados	- 15 -
Apresentação e análise dos resultados	- 16 -
<i>Discussão dos resultados</i>	- 36 -
<i>Limitações e sugestões para estudos futuros</i>	- 42 -
<i>Implicações práticas</i>	- 43 -
<i>Referências Bibliográficas</i>	- 45 -
<i>Anexos</i>	- 54 -

Índice de figuras

Figura 1: Multidimensionalidade do Clima de Escola (Adaptado de Wang & Degol, 2016).....	3-
Figura 2: Scree-Plot da estrutura fatorial da Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola.....	24-

Índice de tabelas

Tabela 1: Distribuição dos/as participantes por sexo e ano de escolaridade.....	13-
Tabela 2: Mínimo, máximo, média e desvio-padrão da Escala de Clima de Escola....	18-
Tabela 3: Análise da estrutura fatorial da Escala de Clima de escola.....	21-
Tabela 4: Mínimo, máximo, média e desvio-padrão da Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola.....	22-
Tabela 5: Análise da estrutura fatorial da Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola.....	25-
Tabela 6: Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função do sexo	26-
Tabela 7: Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função da idade.....	28-
Tabela 8: Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função do ano de escolaridade.....	30-
Tabela 9: Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função das reprovações no ano anterior.....	31-
Tabela 10: Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função da participação em atividades extracurriculares.....	32-
Tabela 11: Correlações de Pearson (r) entre os fatores da Escala de Clima de Escola e a Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola.....	35-

Introdução

A escola enquanto conceito tem vindo a sofrer alterações. A evolução da sociedade e o questionamento de conceitos como justiça e igualdade forçaram uma reorganização da política educativa que fez emergir um novo conceito de escola. Hoje, a escola é vista como uma organização com as suas próprias características, defendendo e reconhecendo a diversidade como o caminho para a igualdade de oportunidades (Macedo, 1993). Assim, dado atualmente a escola ser uma organização escolar, deve ser tido em conta o seu clima. Isto é, o clima de uma escola está na origem dos comportamentos e deixa-se influenciar pela perceção individual e coletiva dos que pertencem ao ambiente educativo. Desta forma, o clima escolar é imprescindível ao bom funcionamento da escola e influencia o desempenho escolar dos/as alunos/as. Na mesma linha, o clima implica uma diversidade de elementos de natureza estrutural, pessoal e física que interagem de forma ativa e dinâmica face ao funcionamento da escola (Blaya, 2008).

O clima de escola abarca as perceções e expectativas da comunidade escolar que estão diretamente ligadas às normas, aos valores, às relações sociais e à organização educativa e administrativa (Vinha, Morais & Moro, 2017). Desta forma é possível afirmar que o clima de escola é o espelho da organização de uma escola. Quando ele existe de forma positiva é possível entender as capacidades da escola, a colaboração com as famílias, o respeito mútuo (Treveño, Place & Gempp, 2013), e a atmosfera psicossocial. Assim, vai influenciar diretamente a dinâmica da escola e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dando azos aos bons relacionamentos interpessoais, ao ambiente de confiança, à resolução de conflitos, à boa comunicação e senso de justiça e ao ambiente centrado no/a aluno/a que se sente apoiado, envolvido e uma parte importante da sua escola. Por outro lado, existindo de forma negativa é visto como um fator de risco para a qualidade da vida escolar com maior tendência para os problemas comportamentais, stress e conflitos (Vinha et al., 2017).

O clima de escola é uma variável influenciadora da aprendizagem dos/as alunos (Treveño, Place & Gempp, 2013) e por esse motivo é possível investir na sua melhoria adotando uma gestão escolar aberta à mudança, olhando a escola de forma sistémica, promovendo a valorização e o apoio de todos/as, dando garantia de que a escola é acolhedora, segura e justa, trabalhando de forma coletiva por meio do diálogo, da boa

comunicação e da transparência e dando oportunidade aos/às estudantes de participar nas decisões da escola (Vinha et al., 2017).

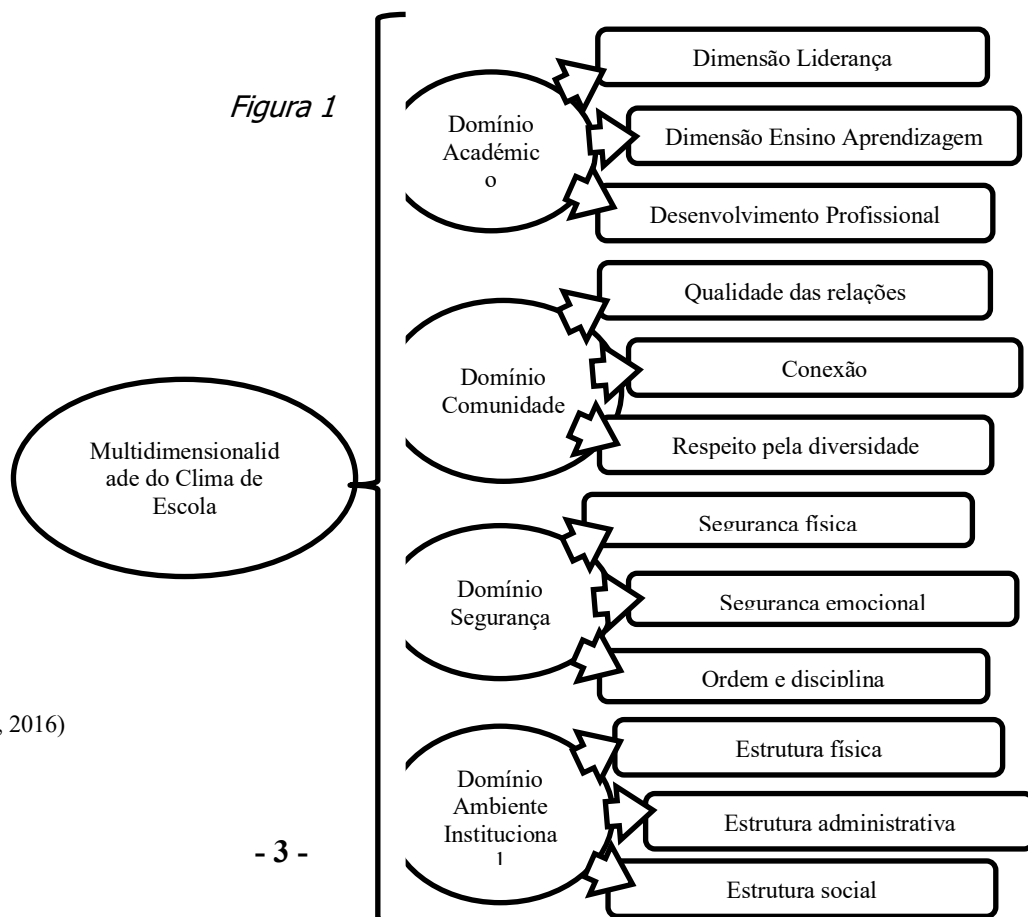
Os/as alunos/as devem ser vistos para além da sua realização académica. Esta é uma medida de sucesso que deve ser combinada com outros resultados associados não só à aprendizagem como à motivação dos/as alunos/as como é o caso do sentimento de pertença (Johnson, 2009). Neste caso, e associando o sentimento de pertença à motivação, um estudo acerca da relação entre a pertença e o desempenho académico (Abdollahi & Noltemeyer, 2016), vem mostrar que quando os/as alunos/as têm níveis de sentimento de pertença mais elevados parecem estar mais motivados para aprender e fazer trabalhos, para se comprometerem com as suas tarefas e para olhar as dificuldades como oportunidades. Desta forma serão mais propensos a ter altos níveis de desempenho académico, entendendo-se que quando os/as alunos/as sentem que pertencem à sua escola tendem a aumentar as suas expectativas face ao seu sucesso académico, às suas responsabilidades e tendem a ter maiores níveis de motivação para participar em atividades escolares dentro (Abdollahi & Noltemeyer, 2016) e fora da sala de aula (Cemalcilar, 2010). Desta forma os estudos sugerem que alunos/as com maiores níveis de sentimento de pertença à escola tendem a esforçar-se mais perante as dificuldades e desafios escolares, contrariamente aos/às alunos/as cujo sentimento de pertença à escola é mais baixo, uma vez que tendem a desistir mais facilmente das tarefas difíceis (Abdollahi & Noltemeyer, 2016).

Enquadramento

Clima de Escola

Ao longo dos anos 90, o clima de escola foi estudado na perspectiva dos professores (Teixeira, 1993 citado por Resende, 2017) e mais recentemente começou a ser estudado na perspectiva dos/as estudantes (Teixeira, 2008 citado por Resende, 2017). Desde então é consenso entre autores que o clima de escola é um construto multidimensional (Wang & Degol, 2016), que está diretamente relacionado com a qualidade e consistência das relações interpessoais e sociais, entre professores/as, estudantes, funcionários/as e encarregados/as de educação no contexto escolar (Bradshaw, Waasdorp, Debman, & Johnson, 2014; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013), onde se inclui a importância dada às normas, valores, crenças e atitudes (Bradshaw et al., 2014).

A multidimensionalidade do conceito de clima de escola permite-nos compreender as complexas experiências vividas pelos/as estudantes na escola, e dessa multidimensionalidade resultam quatro domínios que podem definir atualmente o clima de escola. Assim, a literatura sugere que este conceito engloba o domínio académico, o domínio comunidade, o domínio segurança e o domínio institucional (Wang & Degol, 2016), e respetivas dimensões, como ilustrado na figura 1.



(Adaptado de Wang & Degol, 2016)

O *domínio acadêmico* que vem centrar-se nas formas de aprendizagem e ensino promovidas pela escola (Thapa et al., 2013). Este domínio divide-se em várias outras dimensões que o caracterizam, nomeadamente a dimensão liderança, a dimensão ensino-aprendizagem e a dimensão do desenvolvimento profissional. Definindo concretamente cada dimensão do domínio acadêmico, pode-se afirmar que, segundo Leithwood (2005) a dimensão liderança vem focar principalmente a importância do trabalho dos diretores na forma como orientam a escola e comunicam com os vários agentes, uma vez que, uma liderança bem-sucedida contribui para a aprendizagem dos/as estudantes, influenciando da mesma forma toda a escola, professores/as e até mesmo as condições de sala de aula. A dimensão ensino-aprendizagem torna central o impacto dos métodos e das práticas dos/as os/as professores/as sobre a aprendizagem dos/as estudantes (Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004), sobre a sua motivação (Marks, 2000). Já a dimensão do desenvolvimento profissional, vem tornar central a importância de formar e dar oportunidade a professores/as e funcionários/as para que estes agentes educativos possam, em articulação com os objetivos traçados pela escola, melhorar e desenvolver as suas estratégias de ensino e práticas institucionais (Archibald, Coggshall, Croft & Goe, 2011).

O *domínio comunidade* que vem centrar-se principalmente na qualidade das relações interpessoais, na conexão e no respeito pela diversidade (Wang & Degol, 2016). Neste domínio podem incluir-se as relações criadas entre alunos/as e professores/as, as quais no ensino-aprendizagem dependem fortemente do ambiente de sala de aula, da relação empática, da capacidade de ouvir, refletir e compreender que o/a professor/a tem para com os/as seus/suas alunos/as. Esta relação em particular é influenciada reciprocamente, onde o/a aluno/a depende do/a professor/a e o/a professor/a depende do/a aluno/a (Brait, Macedo, Silva, Silva & Souza, 2010).

O *domínio segurança* vem associado à segurança física, emocional e à ordem e disciplina que se vive no contexto escolar. Relativamente à segurança física, estamos perante as medidas que as escolas tomam para responder à violência que existe em meio escolar. Entre essas medidas estão por exemplo a criação de planos de segurança, o aconselhamento e a instrução para deteção e denúncia de casos de violência e a colocação de agentes de segurança nas escolas (Booren, Handy & Power, 2011). Neste

mesmo domínio é abordada a segurança emocional que vem frisar a importância da capacidade que os/as professores/as e a escola devem ter para manter a ordem e baixar os níveis de agressão, nomeadamente no que toca ao *bullying*. Neste aspeto, estudos afirmam que a perceção dos/as alunos/as acerca do clima de escola vai influenciar o seu relacionamento com os/as professores e com os/as colegas (Mucherah, Finch, White & Thomas, 2018), e por consequência, estudos incluídos na revisão de Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel (2010), afirmam que em escolas altamente conflituosas há um aumento da agressão verbal e física e em escolas que dão prioridade à aprendizagem verifica-se uma diminuição da agressividade. Estes estudos vêm demonstrar que um clima de escola positivo está associado à diminuição de comportamentos de risco e à atenuação dos fatores de risco da vitimização face ao *bullying*. Por fim, ainda relativamente a este domínio, surge a dimensão ordem e disciplina que vem realçar a capacidade que as escolas devem ter no que toca ao estabelecimento, consistência e justiça das regras estabelecidas (Wang & Degol, 2016). Esta dimensão torna-se importante dado, estudos afirmarem que as escolas que conseguem envolver toda a comunidade escolar no estabelecimento de regras claras e que as conseguem aplicar de forma consistente utilizando o reforço positivo para recompensar os/as alunos/as, traduzem uma gestão escolar positiva que melhora efetivamente os níveis de vitimização e criminalidade escolar. (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005). Da mesma forma outros estudos vêm mostrar que o estabelecimento de regras claras, justas e equitativas tem impacto positivo na identidade moral dos/as estudantes (Riekie, Aldridge, & Afari, 2017).

Por último, o *domínio ambiente institucional* que está presente no clima de escola, vem reforçar a ideia da importância da estrutura ambiental da escola, quer física, administrativa ou social (Nóvoa, 1995) que assume uma forte influência no que toca à formação de experiências em meio escolar (Wang & Degol, 2016). Assim, a estrutura física está relacionada, entre outros, com a dimensão do edifício escolar, com os recursos materiais disponibilizados e com o número de turmas existentes. Já a estrutura administrativa está relacionada entre outros, com a gestão e direção do pessoal docente e não docente e com a participação e relação existente entre a comunidade escolar. Por fim, a estrutura social vem destacar a relação existente entre alunos/as, professores/as, funcionários/as e encarregados/as de educação na cultura organizacional da escola e no

seu clima social (Nóvoa, 1995).

A emergência de estudos acerca do clima de escola vem revelar que este conceito influencia fortemente a motivação, a satisfação e o stress dos/as estudantes, afetando a sua participação e adaptação à escola, as suas aprendizagens, os seus resultados e conseqüentemente o seu autoconceito e autoconfiança (Resende, 2017).

Na mesma linha, estudos afirmam que a promoção de um clima de escola positivo faz-se quando a escola valoriza estratégias (e.g reuniões de turma, aprendizagem cooperativa, desporto e atividades extra-curriculares) que desenvolvam competências sociais e emocionais nos/as estudantes e não quando se valoriza uma combinação de técnicas (e.g uso de elogios, recompensas e punições) para gerir o comportamento (Bear, Yang, Mantz, & Harris, 2017). Assim um clima de escola mais positivo, que inclua níveis elevados de sentimento de segurança, relacionamentos na comunidade escolar, participação dos/as estudantes na escola e níveis mais baixos de consumos, *bullying*, discriminação e delinquência, pode promover o desempenho académico (Voight & Hanson, 2017).

Carvalho, Alão & Magalhães (2017) num estudo acerca da indisciplina na escola demonstram que um clima de escola que promova comportamentos pro-sociais vai estar diretamente ligado com a redução dos problemas comportamentais. O mesmo estudo revela que os/as alunos/as acreditam que a melhoria do comportamento está diretamente relacionada com a existência de regras coerentes, com a sua satisfação e com um clima de escola positivo.

Outros estudos vêm relacionam o clima de escola com a adaptação social e emocional e com a forma como pais e professores/as percecionam a escola (Bear, et al., 2015), destacando-se assim a importância do relacionamento com professores/as e a importância dada à clareza das regras na percepção de clima de escola (Guerra & Melo, 2017).

Assim, associando-se o clima de escola positivo ao desenvolvimento saudável dos/as estudantes, estão a prevenir-se riscos e a promover-se aspetos como a saúde, a aprendizagem, o sentimento de realização e o aumento da taxa de escolaridade (Thapa et al., 2013). Prova disso surge nos resultados da revisão de literatura de Aldridge & McChesney (2018) onde sugerem a clara influência que o clima de escola exerce sobre a saúde mental dos/as alunos/as principalmente adolescentes. Esta revisão vem reforçar

a importância da escola adotar uma perspectiva ecológica e de promoção da saúde.

De acordo com alguns estudos (Cunha, 2014), a articulação entre a comunidade escolar poderá ser um fator a considerar no que toca a diminuir situações de violência em contexto escolar, através da existência de objetivos e ações comuns entre todos/as, da mesma forma que poderá conduzir a estudantes e funcionários/as mais satisfeitos, motivados e com percepção de ambiente escolar mais acolhedor e seguro.

Um estudo realizado recentemente (Guerra, 2018), demonstra que as relações travadas na escola entre professores/as e alunos/as são tão importantes na promoção de envolvimento dos/as alunos/as na escola como no clima de escola. Por este motivo será fundamental valorizar e promover as relações entre professores/as e outros agentes educativos com os/as alunos/as. O mesmo estudo destaca a importância do suporte social dado nas fases de transição escolar como forma de manter os/as alunos/as motivados/as e envolvidos/as na escola e nas aprendizagens, bem como destaca o dever que as escolas devem tomar na promoção do clima de escola, fundamentalmente em escolas com alunos/as provenientes de contextos desfavorecidos.

Sentimento de Pertença à Escola

O sentimento de pertença é desde cedo considerado uma parte importante do desenvolvimento e estabelecimento da relação com os outros (Hagerty, Williamns, Coyne, Early, 1996). A sua definição tem vindo a ser estudada e aperfeiçoada por vários autores. Mas é consenso que é visto como o envolvimento pessoal no sistema ou no ambiente (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema, & Collier, 1992) onde as pessoas se sentem motivadas pela vontade de se juntar e criar grupos, sentir que lhe pertencem e manter relações fortes, duradouras e afetivamente positivas (Baumeister & Leary, 1995). O sentimento de pertença faz com que as pessoas valorizem o ambiente em que estão inseridas e que conseqüentemente depositem mais amor, valores, ética e respeito naquilo que fazem. Pode afirmar-se que o sentimento de pertença cria identidade nas pessoas e faz com que coletivamente lutem por uma sociedade mais justa (Moriconi, 2014).

Concretamente em relação à escola, o sentimento de pertença tem vindo a ser estudado com alunos/as deste o primeiro ciclo até ao ensino superior (Won, Wolters & Mueller, 2017), onde surge como o componente emocional do envolvimento escolar

(Appleton, Christeson & Furlong, 2008) que dá ênfase às relações afetivas criadas e à necessidade de se pertencer ao grupo como uma fonte de motivação (Braumeister & Leary, 1995). Para além do sentimento de pertencer à comunidade, o sentimento de pertença à escola ou à sala de aula exerce forte influência na motivação e no envolvimento dos/as estudantes para a aprendizagem, uma vez que, quando os/as alunos/as se sentem aceites, incluídos e uma parte importante da sua escola tendem a envolver-se mais quer à escola quer no que toca a atividades e participação em sala de aula (Osterman, 2000). Na mesma linha, o sentimento de pertença à escola é crucial para o sucesso educativo e para o desenvolvimento dos/as alunos/as (Duarte Ventura, 2016) dado englobar um conjunto de sentimentos face à escola como a aceitação, o respeito, a inclusão e o apoio sentido pelo/a aluno/a no contexto social escolar (Goodenow, 1993; Ma, 2003).

Chiu, Chow, Macbride & Mol (2016) mostram que este é influenciado pela cultura e características da família do/a aluno/a (e.g., alunos/as imigrantes demonstram ter menos sentimento de pertença à escola e por outro lado, alunos/as que dispõem de livros em casa tendem a aumentar o seu sentimento de pertença à escola), pelas características da escola (e.g., alunos/as que apresentam um relacionamento positivo com os/as professores/as, que sentem o seu apoio e que percebem um clima de escola positivo tendem a aumentar o seu sentimento de pertença) e pelas características do/a próprio/a aluno/a (e.g., alunos/as que demonstrem maior autoeficácia e autoconceito tendem a aumentar o seu sentimento de pertença à escola). A autoestima tem vindo a ser estudada como um importante preditor do sentimento de pertença. Prova disso surge em estudos que afirmam que quando os/as alunos/as estão confiantes nas suas capacidades quer académicas, quer atléticas ou sociais, há uma maior promoção da sua participação nas atividades escolares e um maior sentimento de valorização. Por outro lado, quando os/as alunos/as duvidam das suas capacidades e a sua autoestima parece estar mais baixa, tendem a afastar-se das atividades escolares e a alienar-se (Ma, 2003).

Mcmahon, Parnes, Keys & Viola (2008), autores de um estudo junto de estudantes adolescentes sugerem que o sentimento de pertença à escola é uma peça chave que influencia o desempenho académico e conseqüentemente os resultados escolares. Este sentimento pode ser reforçado através de interações positivas professor-aluno e aluno-aluno, conduzindo assim para o aumento do gosto de frequentar a escola e

para o aumento da confiança no desempenho e bem-estar psicossocial dos/as alunos/as. No mesmo estudo, o sentimento de pertença à escola também se mostrou um elemento fundamental junto de alunos/as que transitaram para uma escola nova, dado que têm a necessidade de estabelecer relações novas e de se envolver num novo ambiente

Na mesma linha de estudos, revisões de literatura vêm mostrar que a qualidade do sentimento de pertença à sala de aula vai predizer a motivação, o envolvimento, a aprendizagem e o bem-estar social e emocional dos/as alunos/as na escola (Eccles & Roeser, 2011). Amand, Girard & Smith (2017), num outro estudo recente afirmam que ao melhorar o sentimento de pertença à escola junto dos/as alunos/as está-se a aumentar o seu sucesso académico e o seu envolvimento escolar. Assim, vêm sugerir que os/as agentes educativos, quer professores/as, psicólogos/as ou diretores/as da escola, possam estimular o aumento do sentimento de pertença dos/as seus/as alunos/as através de várias recomendações. A primeira prende-se com a escuta ativa onde a escola deve oferecer formação contínua para que os/as agentes educativos possam estar atentos/as ao bem-estar emocional dos/as seus/as alunos/as. Depois, o desenvolvimento de relações positivas e de pedagogia efetiva onde o/a professor/a deve construir laços afetivos que demonstrem o seu apoio pessoal e académico como forma de promover o entusiasmo pelo ensino e pela aprendizagem, evitando fazer comparações entre dificuldades e capacidades de cada aluno/a. De seguida, o incentivo à relação social positiva onde se deve promover os trabalhos de grupo e a aprendizagem cooperativa entre pares. Por fim, a participação em atividades extracurriculares, onde se devem valorizar os interesses comuns entre alunos/as fora da sala de aula.

Em forma de conclusão, sabe-se que havendo sentimento de pertença à escola, professores/as, alunos/as e funcionários/as tenderiam a cuidar mais do ambiente que os/as rodeia, a dedicar-se mais à educação e a despertar um maior sentido de espírito coletivo. Desenvolver o sentimento de pertença à escola concretamente junto dos/as alunos/as pode passar por dar a conhecer o ambiente escolar que os/as rodeia, por entenderem as suas dificuldades ou problemas e por torna-los seres ativos da sua escola na tomada de decisões e mudanças (Moriconi, 2014).

Relação entre Clima de Escola e Sentimento de Pertença

Um clima de escola positivo que enfatize vínculos afetivos entre toda a comunidade escolar fará com que, por um lado os/as alunos/as se sintam seguros/as e tratados/as de forma justa, e por outro, que aumentem os seus níveis de pertença à escola (Ma, 2003), da mesma forma que, com a ajuda de toda a comunidade escolar, é possível criar condições propícias ao envolvimento comportamental, emocional e cognitivo por parte dos/as alunos/as desenvolvendo um sentimento de pertença que apoia a cultura em grupo, a inclusão e o respeito (Fredricks, 2011). Assim, em concordância com estudos realizados, o sentimento de pertença está associado à motivação e à autoeficácia dos/as estudantes para as tarefas exigida na escola, pelo que se acredita que a agregação de fatores académicos e interpessoais dos/as estudantes nas várias experiências escolares, poderá promover o sentimento de pertença à escola e como resultado a sua motivação para a mesma (Freeman, Anderman & Jesen, 2007).

Quando se fala de desempenho académico surgem inerentes variáveis como o clima de escola e o sentimento de pertença à escola. Desta forma e de acordo com Reynolds, Lee, Turner, Bromhead & Subasic (2017), o facto dos/as alunos/as se identificarem com a sua escola e de se sentirem psicologicamente ligados/as à escola vai mediar a relação existente entre o clima de escola e o desempenho académico. Assim, será importante fortalecer o sentimento de pertença dos/as alunos/as à escola através do esclarecimento e fortalecimento de normas, regras, valores e objetivos como forma de melhorar o seu desempenho académico e a sua perceção de clima de escola positivo.

Num estudo sobre a perceção dos/as alunos/as acerca do seu clima escolar numa escola democrática (Karakus, 2017), os resultados vêm sugerir que as escolas devem incentivar os/as alunos/as a fazerem trabalhos de grupo, projetos e atividades sociais como forma de desenvolverem o seu sentimento de pertença à escola. O mesmo estudo sugere que o ambiente de uma escola não deve ser opressivo, mas sim inclusivo e participante. Desta forma os/as alunos/as terão oportunidade de desenvolver a sua cultura de argumentação e compromisso, de distinguir os seus direitos e deveres e de preferir cumprir as regras, optar pela justiça e ser responsável. Na mesma linha, um estudo acerca das escolas inclusivas, sugere a coexistência do sentimento de pertença à escola com o clima de escola favorável. Isto é, a qualidade da inclusão escolar parece favorecer os indicadores do sentimento de pertença à escola, parece promover uma

comunidade hospitaleira e dar origem a práticas pedagógicas e psicopedagógicas inclusivas (Carita & Carvalho, 2016).

Objetivo geral do estudo/ pertinência do estudo

Dado o recente interesse dos estudos acerca do clima de escola, este estudo torna-se pertinente uma vez que parece importante investigar como todo o ambiente que se vive na escola exerce impacto sobre os/as seus/as alunos/as, sobre os seus resultados escolares e sobre o seu comportamento (Reaves, McMahon, Duffy, S & Ruiz, 2018). Da mesma forma que, parece ser pertinente procurar qual a melhor forma de avaliar e melhorar os ambientes escolares tendo em atenção a perceção dos/as alunos/as e a sua opinião acerca da sua escola. Na mesma linha, e porque o clima de escola tem vindo a ser estudado como um conjunto de experiências vividas dentro da escola, as quais refletem a cultura e as normas de toda a comunidade escolar, parece importante aliar a este estudo o sentimento de pertença que os/as alunos/as têm perante a sua escola. Isto porque, apesar da definição de sentimento de pertença ter já vários anos, parece consenso na atualidade que este sentimento é uma necessidade psicológica que acompanha os/as alunos/as na sua escola (Dimitrellou & Hurry, 2018). O sentimento de pertença à escola exerce um impacto positivo na vida escolar, social e psicológica dos/as alunos/as, demonstrando que quando estes sentem parte integrante da sua escola, aumentam a sua motivação para a aprendizagem, há uma maior participação nas atividades promovidas pela escola e há uma melhoria nas relações sociais e nos seus resultados escolares (Goodenow 1993; Osterman 2000).

Assim, embora autores tenham vindo a provar que há evidências de que o sentimento de pertença é importante para o sucesso académico dos estudantes, há ainda pouca evidência de que o contexto e clima escolar afetem o sentimento de pertença (Johnson, 2009).

Desta forma, os objetivos para esta investigação passam por aprofundar os estudos de adaptação das escalas, analisar a perceção de clima de escola e sentimento de pertença junto de alunos/as que frequentem o 7º, 8º e 9º ano como forma de contribuir para um melhor conhecimento desta temática.

Método

Objetivos específicos/questões de investigação

É objetivo específico desta investigação aprofundar os estudos de adaptação da *Escala de Clima da Escola* e da *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*.

É também objetivo deste estudo responder às seguintes questões de investigação:

- ✓ Existem diferenças nos fatores da *Escala de Clima da Escola* e nos fatores da *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola* tendo em conta as variáveis sociodemográficas como o sexo, a idade, o ano de escolaridade, as reprovações em anos anteriores e a participação em atividades extracurriculares?
- ✓ Existem relações significativas entre a perceção de Clima de Escola e o Sentimento de Pertença?

Participantes

A amostra do presente estudo foi selecionada pelo método não probabilístico por conveniência (Marôco, 2011), em quatro escolas públicas da região de Évora denominadas aqui por E, A, R, M.

Foram distribuídos 419 questionários, posteriormente recolhidos 357 e eliminados 8, uma vez que os/as inquiridos deram a mesma resposta a todos os itens. Desta forma, a amostra final deste estudo é constituída por 349 alunos/as (N=349), em que 148 são do sexo masculino representando 42% da amostra (N=148) e 201 são do sexo feminino, representando 58% da amostra final (N=201). A sua idade média é de 14 anos (M=13,96). A idade mínima da amostra deste estudo é de 11 anos e a idade máxima é de 18 anos de idade. Dos 349 alunos/as, 93 encontravam-se a frequentar o 7º ano, representando 27% da amostra (N=93), 116 encontravam-se a frequentar o 8º ano, representando 33% da amostra (N=116) e 140 encontravam-se a frequentar o 9º ano de escolaridade, representado o maior número de inquiridos com 40% da amostra final (N=140). Da mesma amostra, 73 alunos/as frequentavam a escola E, representando 21% da amostra (N=73), 74 alunos/as frequentavam a escola A, representando 21% da amostra (N=74), 74 alunos/as frequentavam a escola R, representando 21% da amostra (N=74) e 128 alunos/as frequentavam a escola M, representando 38% da amostra final do estudo (N=128). Na tabela 1 é apresentada a distribuição dos/as participantes por

sexo e ano de escolaridade.

Tabela 1: *Distribuição dos/as participantes por sexo e ano de escolaridade.*

		Sexo		
		Feminino	Masculino	
Ano de escolaridade	7º ano	58	35	93
	8º ano	65	51	116
	9º ano	78	62	140
	Total	201	148	349

Instrumentos

Para o presente estudo foi elaborado um questionário, onde se incluía o objetivo do estudo, o seu caráter voluntário e a sua máxima confidencialidade. Para além disso, incluía um questionário de natureza sociodemográfica e social e as duas escalas referentes ao objetivo do estudo, a Escala de Clima da Escola (Guerra & Melo, 2017) e a Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola (Nobre Lima & Duarte Ventura, 2016).

Questionário Sociodemográfico

Relativamente ao Questionário sociodemográfico, este incluiu variáveis como a escola, o ano de escolaridade, a idade, o sexo, o número de retenções, a participação em atividades extracurriculares, a perceção do/a aluno/a acerca de si enquanto aluno/a e o gosto pela escola. O objetivo deste questionário foi recolher dados de natureza sociodemográfica e de caracterização escolar.

Escala de Clima de Escola

A Escala de Clima da Escola (Guerra & Melo, 2017), é uma adaptação para a população portuguesa da escala *Delaware School Climate Survey – Student* (DSCS-S) (Bear et al., 2015). Este questionário é composto por 31 itens, avaliados numa escala tipo *Likert* de 4 pontos (de Discordo Muito a Concordo Muito). O estudo de validação desta escala para estudantes portugueses permitiu identificar um modelo de 6 fatores com as seguintes dimensões: a clareza e justiça das regras que apresentou um $\alpha = .82$ e

11% da variância explicada, com 6 itens (e.g., As regras desta escola são justas); as relações entre pares com um $\alpha = .81$ e com 10,8% de variância explicada, com 5 itens (e.g., Os/as alunos/as são amigáveis); as relações professor-aluno/a com um $\alpha = .78$ e com 9,5% de variância explicada, com 6 itens (e.g., Os/as professores/as gostam dos/as seus/as alunos/as); o envolvimento dos estudantes com um $\alpha = .78$ e com 9,4% de variância explicada, com 6 itens (e.g., A maioria dos/as alunos/as gosta desta escola); o *bullying* na escola apresentou um $\alpha = .81$ e 8,8% de variância explicada, com 4 itens (e.g., O *bullying* nesta escola é um problema); por fim, a segurança na escola e felicidade com um $\alpha = .80$ e com 6,2% de variância explicada, com 4 itens (e.g., Os/as alunos/as sentem-se seguros/as na escola). Em termos globais, relativamente à consistência interna desta escala, esta apresentou níveis de Alpha de Cronbach (Marôco & Garcia-Marques, 2006) de .920, demonstrando ter uma consistência interna muito elevada (Guerra, 2018).

Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola

A Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola (Nobre Lima & Duarte Ventura, 2016), adaptada da escala *Psychological Sense of School Membership* (Goodenow, 1993). Este é um instrumento composto por 18 itens, cada um deles reportando uma afirmação acerca da vida escolar do/a estudante, apresentadas numa escala de tipo *Likert* com 5 pontos (de Nada Verdade a Completamente Verdade). Embora alguns estudos recentes (You, Ritchey, Furlong, Shochet, & Boman, 2011) tenham identificado três fatores predominantes no sentimento de pertença (relações de amizade, aceitação e rejeição), a maioria das investigações apontam para uma estrutura unidimensional que vai de encontro à escala originalmente proposta por Goodenow em 1993 (Duarte Ventura, 2016). Num estudo recente acerca da dimensionalidade desta escala, foi efetuada a Análise dos Componentes Principais (ACP) (Stevens, 2009). Os resultados apontam para a existência de um único fator conduzindo à ideia de unidimensionalidade da escala. Esta escala apresentou níveis de Alpha de Cronbach (Marôco & Garcia-Marques, 2006) de .85, demonstrando ter uma boa consistência interna (Duarte Ventura, 2016).

Procedimentos de recolha de dados

Primeiramente foram pedidas as autorizações necessárias ao Ministério da Educação, às Direções das Instituições de ensino e aos/às encarregados/as de educação dos/as participantes. Todos os alunos/as preencheram uma declaração de consentimento informado. A aplicação dos questionários foi feita em contexto sala de aula, em todas as turmas de 7º, 8º e 9º anos de escolaridade nos quatro agrupamentos. Garantiram-se, em todos os momentos, os preceitos éticos como o anonimato das respostas e a confidencialidade dos dados recolhidos, da mesma forma que se salientou sempre a finalidade unicamente académica desta investigação. O instrumento de recolha de dados foi apresentado numa só folha A4, dobrada em formato de livro. O preenchimento dos questionários foi feito num máximo de 15 minutos dispensados durante a aula de oferta complementar ou educação para a cidadania dada pelos/as Diretores/as de turma dos/as participantes, com o auxílio das psicólogas das respetivas escolas. Todos os dados desta investigação foram recolhidos entre os meses de Janeiro e Maio de 2018.

Procedimentos de análise de dados

Após a recolha de dados, estes foram analisados com recurso ao programa estatístico *IBM SPSS Statistics* na versão 22. Inicialmente começou-se por verificar os erros na base de dados e de seguida, através de análises descritivas da amostra foi analisada a sua distribuição por sexo, ano de escolaridade e idade. Procedeu-se depois à análise descritiva dos instrumentos (*Escala de Clima de Escola e Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*) analisando as suas frequências de resposta, médias, desvio-padrão, mínimos e máximos.

Relativamente ao procedimento de análise psicométrica das escalas foram realizadas análises estatísticas sobre a validade através da utilização do teste de *Kaisen-Meyer-Olken* (KMO) e o teste de esfericidade de *Bartlett* permitindo saber se a aplicação da análise fatorial tem validade para as variáveis em estudo e ainda análises estatísticas sobre a sua fiabilidade através da medida de consistência interna *alfa de cronbach* como forma de estimar a fiabilidade das escalas para a amostra em estudo (Pereira & Patrício, 2013).

Para a aplicação da análise fatorial foi utilizado o método dos componentes principais como uma técnica de análise fatorial exploratória que permite determinar o

número de componentes que explicam de forma mais precisa e compreensível a matriz de correlação observada (Howard, 2016), com rotação ortogonal *varimax* cujo objetivo é que para cada componente principal, existam apenas alguns pesos significativos (Pereira & Patrício, 2013). Para este efeito seguiu-se o critério de *Kaiser* cujo objetivo é reter os fatores com valor próprio superior a 1 (Marôco, 2011) e ocasionalmente o critério do *Scree-plot* cuja regra passa por reter os fatores até àquele onde se observa o ponto de inflexão da curva (Porteça, 2012).

A análise inferencial dos resultados foi feita analisando as diferenças de médias entre os fatores de ambas as escalas e as variáveis sociodemográficas como o sexo, a idade, o ano de escolaridade, as reprovações e a participação em atividades extracurriculares. Para analisar as diferenças de médias entre os fatores das duas escalas e a idade bem como o ano de escolaridade foi utilizada a análise da variância através do teste paramétrico *ANOVA* que permite testar as diferenças entre duas ou mais variáveis e posteriormente utilizado o teste *HDS Tukey* como forma de verificar onde a diferença é realmente significativa. Por outro lado, para analisar as diferenças de médias entre os fatores das escalas e o sexo, as reprovações e a participação em atividades extracurriculares foi utilizado o *Test-T*, que é um teste paramétrico cujo objetivo é comparar as médias de uma variável para dois grupos independentes (Pereira & Patrício, 2013).

Por fim, como forma de calcular a relação entre os próprios fatores de ambas as escalas, foi utilizado o coeficiente de correlação de *Pearson* (r). Este procedimento estatístico permite determinar o grau de associação entre duas variáveis e assume valores entre -1 e 1, onde 1 mostra uma correlação perfeita positiva e -1 uma correlação perfeita negativa, dessa forma, valores muito próximos de 1 apresentam maior grau de dependência e de forma oposta, valores próximos de 0 apresentam menor grau de dependência (Filho & Júnior, 2009).

Apresentação e análise dos resultados

Análise descritiva da Escala de Clima de Escola

A análise descritiva dos instrumentos é feita olhando a média e o desvio-padrão das escalas em estudo.

A tabela 2 mostra o máximo, o mínimo, a média e o desvio padrão para os itens

da *Escala de Clima de Escola*, avaliados numa escala de tipo *likert* de 4 pontos, em que todas as respostas se distribuem ao longo da escala. Os resultados indicam que os itens 2, 7, 17, 21 e 22 apresentam a média mais alta em relação a todos os itens, aparecendo superior a 3. Estes itens relacionam-se com a perceção que os/as alunos/as têm das suas relações com os/as professores/as e com os pares. Os itens com a média mais baixa num valor de 2.38 são os itens 6 e 25, estes avaliam o envolvimento dos/as alunos/as na sua escola sob a sua perspetiva.

Tabela 2: *Mínimo, máximo, média e desvio-padrão da Escala de Clima de Escola*

Itens da Escala Clima de Escola	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1. A maioria dos alunos entrega os TPC a tempo	1	4	2.62	.72
2. Os Professores tratam os alunos com respeito independentemente da cor da pele	1	4	3.63	.66
3. As regras desta escola são justas	1	4	2.77	.77
4. Os alunos estão seguros nos corredores da escola	1	4	2.85	.82
5. As regras desta escola são claras para os alunos	1	4	2.95	.77
6. A maioria dos alunos esforça-se ao máximo	1	4	2.38	.77
7. Os professores preocupam-se com os seus alunos	1	4	3.24	.68
8. As consequências para quem não cumpre as regras são justas	1	4	2.90	.86
9. Os alunos ameaçam e fazem bullying com os outros estudantes	1	4	2.37	.92
10. Os alunos sabem como se comportar de acordo como que a escola espera deles	1	4	2.47	.70
11. Os alunos são amigáveis uns com os outros	1	4	2.73	.71
12. A maioria dos alunos sentem-se felizes na escola	1	4	2.50	.81
13. Os alunos sabem que estão seguros na escola	1	4	2.81	.74
14. Os alunos sentem medo de sofrer bullying nesta escola	1	4	2.45	.90
15. Os alunos sabem quais são as regras desta escola	1	4	2.92	.75
16. Os alunos preocupam-se uns com os outros	1	4	2.73	.74
17. Os professores ouvem os alunos quando estes têm problemas	1	4	3.17	.68
18. As regras de comportamento são justas	1	4	2.99	.76
19. Os estudantes sentem-se seguros nesta escola	1	4	2.84	.74
20. Esta escola deixa claro como os alunos se devem comportar	1	4	2.95	.72
21. Os alunos respeitam os outros mesmo quando são diferentes	1	4	3.63	.61
22. Os adultos que trabalham nesta escola preocupam-se com os alunos	1	4	3.24	.70
23. A maioria dos alunos obedece às regras da escola	1	4	2.92	.75
24. Nesta escola o bullying é um problema	1	4	2.65	.83
25. A maioria dos alunos gosta desta escola	1	4	2.38	.79
26. Os professores gostam dos seus alunos	1	4	2.99	.66
27. Os alunos praticam bullying com os colegas	1	4	2.58	.89
28. As regras da sala de aula são justas	1	4	2.97	.75
29. A maior parte dos alunos trabalha muito para conseguir ter boas notas	1	4	2.63	.81
30. Os alunos tratam-se com respeito	1	4	2.67	.69
31. Os alunos dão-se bem uns com os outros	1	4	2.84	.69

Análise psicométrica da Escala de Clima de Escola

Para proceder à análise da qualidade psicométrica da *Escala de Clima de Escola* foram, primeiramente, realizadas as análises estatísticas sobre a sua validade e fiabilidade como forma de perceber a qualidade dos dados e a possibilidade de utilizar a técnica da Análise Fatorial. Para este efeito foi utilizado o teste de Kaisen-Meyer-Olken (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett que permitem saber se a aplicação da Análise Fatorial tem validade para as variáveis em estudo. Na mesma linha, foi utilizada a medida de consistência interna Alfa de Cronbach como forma de verificar a fiabilidade das escalas utilizadas para a amostra em estudo (Pereira & Patrício, 2013).

Como forma de analisar a validade dos instrumentos utilizados no presente estudo, foi utilizada a Análise de Componentes Principais como técnica de Análise Fatorial Exploratória com rotação Varimax, seguindo a regra de retenção dos fatores com valor próprio superior a 1, que é utilizada geralmente para decidir qual o número mínimo de fatores necessários para explicar a proporção considerável da variância das variáveis originais (Marôco, 2011).

No que diz respeito à *Escala de Clima de Escola*, através o teste do KMO obteve-se um valor de .82, considerando-se uma boa fatoriabilidade (segundo os critérios de Marôco, 2011), e a sua adequabilidade para a análise fatorial.

Acerca dos resultados da análise fatorial para a *escala de Clima de Escola* (tabela 4), após várias tentativas obteve-se uma solução fatorial de 7 fatores explicativos de 62.81% da variância total da escala, demonstrando que o número de fatores retidos é adequado (Tabachnick & Fidell, 2013). Foram retirados 4 itens (5, 10, 12, 25) por apresentarem pesos fatoriais baixos (inferiores a .40) e/ou saturarem em dois ou mais fatores. Fatores com 2 itens são fracos, no entanto decidiu-se mantê-los pois têm pesos fatoriais elevados, fiabilidade boa e muito boa e por se tratar de uma escala em estudo será prematuro eliminar estes mesmos itens.

O 1º fator com um valor próprio de 3.43 e explicativo de 12.72% da variância, agrupa 8 itens relacionados com a segurança escolar que avalia o grau em que os/as alunos/as vêm a escola como sendo segura (Bear, et al., 2015) e com as normas de funcionamento que avalia o grau em que os/as alunos/as percecionam as normas e regras de funcionamento da sua escola, a sua justiça e a sua clareza (Bear, Gaskins, Blank & Chen, 2011). Assim foi denominado de segurança e normas de funcionamento.

O 2º fator com um valor próprio de 2.80 e explicativo de 10.37% da variância, agrupa 4 itens relacionados com o *bullying* dentro da escola e avalia a percepção de intimidação e ameaça que os/as alunos/as sentem por outros/as alunos/as na sua escola (Bear, et al., 2015), assim foi denominado de *bullying*. O 3º fator com um valor próprio de 2.62 e explicativo de 9.69% da variância, agrupa 4 itens relacionados com a relação entre professores/as e alunos/as que se refere à percepção dos/as alunos/as quanto à qualidade das suas interações com os/as adultos na escola, especificamente quando ao seu reconhecimento e sentimento de justiça (Bear, et al., 2011), pelo que foi denominado de relação professor-aluno. O 4º fator com um valor próprio de 2.40 e explicativo de 8.90% da variância, agrupa 4 itens relacionados com a qualidade das relações estabelecidas entre alunos/as e a sua percepção acerca da simpatia, preocupação e respeito uns com os outros (Bear, et al., 2011), pelo que foi denominado de relação entre pares. O 5º fator com um valor próprio de 1.98 e explicativo de 7.35 da variância, agrupa 2 itens relacionados com a veracidade das regras da escola e a percepção que os/as alunos/as têm acerca das suas consequências de uma forma especificamente comportamental (Bear, et al., 2011), denominado assim de cumprimento das regras. O 6º fator com um valor próprio de 1.87 e explicativo de 6.92% da variância, agrupa 2 itens relacionados com a percepção que os/as alunos/as têm acerca do respeito, da diversidade e do pluralismo cultural existente na sua escola (Bear, et al., 2015), assim foi denominado de respeito pela diversidade. Por fim, o 7º fator com um valor próprio de 1.85 e explicativo de 6.86% da variância, agrupa 3 itens relacionados com a percepção que os/as alunos/as têm acerca do seu envolvimento escolar na medida em que se sentem vistos como bons e esforçados alunos/as (Bear, et al., 2015), pelo que foi designado de envolvimento académico.

Por fim, como forma de verificar a fiabilidade das escalas foi utilizado o Alfa de Cronbach, o qual indica que de forma global a *Escala Clima de Escola* apresenta uma boa consistência interna ($\alpha=.87$). Relativamente aos seus fatores, estes apresentam consistência interna que varia entre aceitável ($\alpha=.62$) e muito boa ($\alpha=.91$).

Tabela 3: Análise da estrutura fatorial da Escala de Clima de escola

Itens	Fatores						
	1	2	3	4	5	6	7
19. Os estudantes sentem-se seguros nesta escola	.74	-.16	.15	.14	-.02	-.16	.11
4. Os alunos estão seguros nos corredores da escola	.70	-.22	.02	.06	-.01	.02	.04
13. Os alunos sabem que estão seguros na escola	.69	-.29	.12	.15	.07	-.08	.01
18. As regras de comportamento são justas	.65	-.05	.20	.17	.24	.10	.16
3. As regras desta escola são justas	.53	.15	.21	.11	.13	.08	.20
8. As consequências para quem não cumpre as regras são justas	.52	-.12	.20	.07	.15	.16	.06
28. As regras da sala de aula são justas	.47	.10	.32	.05	.27	.16	.11
20. Esta escola deixa claro como os alunos se devem comportar	.45	-.13	.10	.24	.27	.14	.29
24. Nesta escola o bullying é um problema	-.06	.89	-.01	-.13	-.05	-.09	-.07
27. Os alunos praticam bullying com os colegas	-.02	.84	-.10	-.14	-.08	-.03	-.07
9. Os alunos ameaçam e fazem bullying com os outros estudantes	-.15	.78	.01	-.13	-.07	.04	-.17
14. Os alunos sentem medo de sofrer bullying nesta escola	-.14	.60	-.03	-.10	-.23	-.08	-.16
7. Os professores preocupam-se com os seus alunos	.13	-.08	.88	.03	.03	.09	.11
22. Os adultos que trabalham nesta escola preocupam-se com os alunos	.10	-.06	.85	-.01	.07	.13	.12
17. Os professores ouvem os alunos quando estes têm problemas	.26	-.04	.60	.10	.04	.15	.01
26. Os professores gostam dos seus alunos	.20	.02	.58	.19	.09	.00	-.04
31. Os alunos dão-se bem uns com os outros	.06	-.15	.06	.79	.12	.12	-.01
16. Os alunos preocupam-se uns com os outros	.23	-.04	.04	.69	-.01	-.06	.16
11. Os alunos são amigáveis uns com os outros	.09	-.23	.05	.68	.13	-.03	.21
30. Os alunos tratam-se com respeito	.21	-.13	.16	.67	.12	.03	.15
15. Os alunos sabem quais são as regras desta escola	.18	.01	.12	.17	.89	.03	.08
23. A maioria dos alunos obedece às regras da escola	.25	-.05	.09	.14	.88	.03	.05
2. Os professores tratam os alunos com respeito independentemente da cor da pele	.05	-.09	.15	.06	.04	.91	-.06
21. Os alunos respeitam os outros mesmo quando são diferentes	.07	-.05	.18	-.01	.02	.91	.03
6. A maioria dos alunos esforça-se ao máximo	.18	-.08	.04	.21	-.04	-.08	.76
1. A maioria dos alunos entrega os TPC a tempo	.30	-.03	-.01	.03	.02	.05	.71
29. A maior parte dos alunos trabalha muito para conseguir ter boas notas	-.03	-.08	.19	.21	.20	-.02	.63
Percentagem de variância	12.72	10.37	9.69	8.90	7.35	6.92	6.86
Valor próprio	3.43	2.80	2.62	2.40	1.98	1.87	1.85
Média	2.89	2.49	3.15	2.74	2.92	3.63	2.54
<i>Alpha de Cronbach</i>	.82	.82	.78	.76	.91	.88	.62

Análise descritiva da Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola

A tabela 3 mostra o máximo, o mínimo, a média e o desvio padrão para os itens da *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*, avaliados numa escala de tipo *likert* de 5 pontos, em que todas as respostas se distribuem ao longo da escala. Os resultados médios desta escala indicam que o item 7 apresenta uma média de 4.14 destacando-se com uma média superior aos restantes. Este item refere-se ao facto dos/as alunos/as sentirem que têm pelo menos um/a professor/a ou um adulto na sua escola com quem podem falar. Por outro lado, com 2.84 surge o item 16, com média mais baixa. Este item refere-se ao facto dos/as alunos/as discordarem ou concordarem quando lhes é perguntado se gostariam de andar numa escola diferente.

Tabela 4: *Mínimo, máximo, média e desvio-padrão da Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*

Itens da Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1. Eu sinto que faço parte da minha escola	1	5	3.67	1.08
2. As pessoas da minha escola notam quando sou bom a fazer algo	1	5	3.21	1.11
3. É difícil pessoas como eu serem aceites na minha escola	1	5	3.95	1.19
4. Os outros alunos da escola levam as minhas opiniões a sério	1	5	3.04	1.02
5. A maioria dos professores da minha escola interessa-se por mim	1	5	3.47	1.10
6. Às vezes sinto que não pertença à minha escola	1	5	3.80	1.31
7. Há pelo menos um professor ou um adulto com quem posso falar na escola se tiver algum problema	1	5	4.14	1.17
8. As pessoas da minha escola são simpáticas para mim	1	5	3.66	1.05
9. Os professores da minha escola não se interessam por pessoas como eu	1	5	4.11	1.14
10. Eu faço parte de muitas atividades na minha escola	1	5	2.92	1.38
11. Eu sou tratado com tanto respeito como os outros alunos da escola	1	5	3.70	1.14
12. Eu sinto-me diferente do resto dos alunos da minha escola	1	5	3.82	1.28
13. Eu posso ser eu mesmo na minha escola	1	5	3.82	1.20
14. Os professores da minha escola respeitam-me	1	5	4.11	1.01
15. As pessoas da minha escola sabem que sou capaz de fazer um bom trabalho	1	5	3.76	.96
16. Eu gostaria de andar numa escola diferente	1	5	2.84	1.52
17. Eu tenho orgulho em pertencer à minha escola	1	5	3.32	1.28
18. Os outros alunos gostam de mim como eu sou	1	5	3.89	1.08

Análise psicométrica da Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola

Relativamente à *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*, através do teste do KMO, obteve-se um valor de .84, considerando-se uma boa fatoriabilidade (Marôco, 2011) e indicando igualmente a sua adequabilidade para a análise fatorial.

No que diz respeito aos resultados da análise fatorial para a *escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à escola* (tabela 5), e apesar de adaptada para português por Duarte Ventura (2016), a autora sugeriu que a aplicabilidade desta escala fosse testada em alunos/as mais jovens, nomeadamente no 2º ciclo do ensino básico, uma vez que os estudos da estrutura dimensional da desta escala são escassos e não são concordantes, sugerindo ainda que, para perceber concretamente a sua estrutura e as suas implicações na vida escolar dos/as alunos/as, seriam necessários mais estudos sobre a sua dimensionalidade. Desta forma, numa 1ª análise fatorial, utilizando o critério de Kaiser (Howard, 2016), foi obtida uma estrutura fatorial de 5 fatores explicativos de 57,96 % da variância total da escala. No entanto a matriz fatorial obtida era pouco clara, com itens a saturar de forma confusa e incongruente teoricamente. Por outro lado, diversos itens tinham pesos fatoriais fracos, inferiores a .40 (Howard, 2016), e/ou saturavam em mais do que um fator de forma pouco compreensiva. Depois de várias outras tentativas de análise fatorial, optou-se por forçar a extração a 3 fatores, dado teoricamente ser a melhor solução. Diversas razões teóricas estão na base desta decisão. Embora vários estudos queiram demonstrar a unidimensionalidade da escala (Goodnow, 1993; O'Farrell & Morrison, 2003; Gaete, Montero-Marin, Barahona, Olivares & Araya, 2016; Duarte Ventura, 2016), Outros estudos tendem a demonstrar que esta escala mede mais do que um traço latente do sentimento de pertença; tratando-a como uma escala como unidimensional, estariam a ignorar-se possíveis nuances significativas (You et al., 2011), e a perder-se informações importantes inerentes ao sentimento de pertença (e.g., sentimento de rejeição, inclusão, relações positivas) (Teo, Cheung, & Kam, 2016). Desta forma, os autores defendem que o sentimento de pertença à escola deve ser operacionalizado como um constructo multidimensional com sub-constructos que ajudam a compreender as informações escolares (Teo et al., 2016). Assim, tratar esta escala como unidimensional poderá não ser sustentável e a maioria dos autores sugerem que se façam mais estudos de confirmação da sua estrutura fatorial (Ye & Wallece,

2014). A análise fatorial a 3 fatores, para além do critério de Kaiser, foi sustentada pela análise do *Scree-plot* (Howard, 2016) (Figura 2). Com efeito, de acordo com o critério de Kaiser excluíram-se dois componentes com valor próprio superior a 1 (1.095; 1.040) e optou-se por eliminar o item 8 por saturar em mais do que um fator e apresentar carga fatorial baixa. A análise visual do *Scree-plot* mostrou claramente uma descontinuidade/quebra no 3º fator. Assim, os 3 fatores explicam somente 46.48% da variância total, considerando-se inferior ao mínimo aceitável (Marôco, 2011), no entanto, apesar das limitações anteriormente referidas, obteve-se uma matriz fatorial clara, teoricamente consistente e com pesos fatoriais elevados. Apenas um item saturava em mais do que 1 fator com crossloadings inferiores a .150, pelo que se decidiu contabilizá-lo nos respetivos dois fatores (item 1).

Tal como se pode verificar pela tabela 5, o 1º fator, com valor próprio de 3.19 e explicativo de 18.74% da variância, agrupa 8 itens, que através da sua análise semântica foi denominado de *aceitação*, por estar relacionado com relações fortes e positivas que os/as alunos/as têm com os membros da sua escola (Bukowski, Sippola, Hoza, & Newcomb, 2007). O 2º fator, com valor próprio de 2.90 e explicativo de 17.08% da variância, agrupa 6 itens denominados de *rejeição* uma vez que se relacionam com as ligações negativas que os/as alunos/as têm com os membros da sua escola (Bukowski et al., 2007). O 3º fator, com valor próprio de 1.81 e explicativo de 10.67% da variância, agrupa 4 itens denominados de *sentimento de pertença*, uma vez que se relaciona com o sentimento que os/as alunos/as sentem quando pessoalmente aceites, respeitados/as, incluídos/as e apoiados/as no seu ambiente escolar (Goodenow, 1993).

Por fim, como forma de verificar a fiabilidade das escalas foi utilizado o Alfa de Cronbach, o qual indica que de forma global a *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola* apresenta uma consistência interna boa ($\alpha=.82$). Relativamente aos seus fatores, estes apresentam uma consistência interna que varia entre aceitável ($\alpha=.61$) e boa ($\alpha=.76$) (Marôco, 2011). **Figura 2:** *Scree-Plot da estrutura fatorial da Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola.*

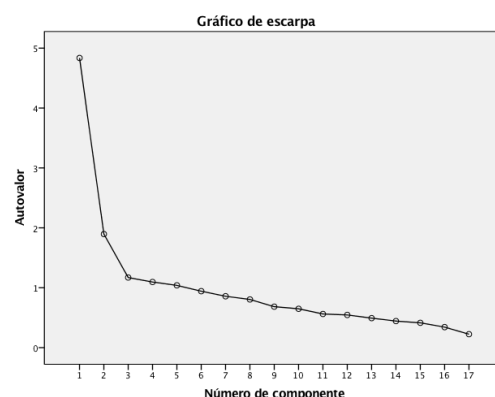


Tabela 5: *Análise da estrutura fatorial da Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*

Itens	Componente		
	1	2	3
2. As pessoas da minha escola notam quando sou bom a fazer algo	.65	.02	.24
5. A maioria dos professores da minha escola interessa-se por mim	.63	-.04	.10
4. Os outros alunos da escola levam as minhas opiniões a sério	.62	.08	.19
15. As pessoas da minha escola sabem que sou capaz de fazer um bom trabalho	.61	-.25	-.11
14. Os professores da minha escola respeitam-me	.55	-.38	-.02
11. Eu sou tratado com tanto respeito como os outros alunos da escola	.55	-.43	.16
1. Eu sinto que faço parte da minha escola	.52	-.26	.43
10. Eu faço parte de muitas atividades na minha escola	.46	.24	.12
9. Os professores da minha escola não se interessam por pessoas como eu	-.07	.71	.04
12. Eu sinto-me diferente do resto dos alunos da minha escola	.00	.67	-.07
18. Os outros alunos gostam de mim como eu sou	.42	-.60	.21
3. É difícil pessoas como eu serem aceites na minha escola	.05	.59	.00
6. Às vezes sinto que não pertença à minha escola	.01	.57	-.25
13. Eu posso ser eu mesmo na minha escola	.41	-.56	.30
16. Eu gostaria de andar numa escola diferente	.07	.13	-.80
17. Eu tenho orgulho em pertencer à minha escola	.36	-.25	.69
7. Há pelo menos um professor ou um adulto com quem posso falar na escola se tiver algum problema	.23	.03	.39
Percentagem de variância	18.74	17.08	10.67
Valor próprio	3.19	2.90	1.81
Média	3.48	2.68	3.55
<i>Alpha de Cronbach</i>	.76	.74	.61

Estudo dos fatores das escalas em estudo (Escala de Clima da Escola e da Escala de Avaliação do Sentimento de pertença à escola), em função das variáveis sociodemográficas.

Diferenças de médias em função do sexo

Segundo os resultados apresentados na tabela, para a *Escala de Clima de Escola*, há diferenças significativas no fator *Segurança e Normas de Funcionamento* entre rapazes e raparigas ($t=3.02$, $p=.003$). A média das raparigas ($M=2.96$) é superior à dos rapazes ($M=2.79$). Há ainda diferenças significativas entre rapazes e raparigas no fator

Cumprimento de regras ($t=2.81$, $p=.005$) e a sua média nota-se novamente mais elevada nas raparigas (3.01) do que nos rapazes (2.79).

Quando comparados os fatores da *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola* em função do sexo, os resultados não mostram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 6: Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função do sexo

Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função do sexo (<i>teste t</i>)					
Escala	Fatores	Feminino	Masculino	<i>t</i>	<i>p</i>
		N=201 Média (DP)	N=148 Média (DP)		
<i>Escala de Clima de Escola</i>	F1 - Segurança e normas de funcionamento	2.96 (.50)	2.79 (.51)	3.02	.003
	F2 - <i>Bullying</i>	2.55 (.75)	2,40 (.65)	1.86	.063
	F3 - Relação professor aluno	3.18 (.54)	3.13 (.51)	.841	.401
	F4 - Relação entre pares	2.79 (.51)	2.68 (.57)	1.92	.056
	F5 - Cumprimento das regras	3.01(.68)	2.79 (.74)	2.81	.005
	F6 - Respeito pela diversidade	3.64 (.62)	3.62 (.58)	.285	.776
	F7 - Envolvimento académico	2.58 (.55)	2.49 (.61)	1.47	.143
<i>Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola</i>	F1 - Aceitação	3.46 (.65)	3.50 (.69)	.575	.566
	F2 - Rejeição	2.65 (.53)	2.69 (.52)	.684	.495
	F3 - Sentimento Pertença	3.52 (.68)	3.58 (.57)	.809	.419

Assim, pode concluir-se que as raparigas têm uma maior perceção de segurança na sua escola, consideram as regras claras e as consequências justas face ao seu não cumprimento. São igualmente as raparigas que percecionam um maior conhecimento das regras implementadas na sua escola e obediência face às mesmas.

Diferenças de médias em função da idade

Como se pode observar na tabela 9, foram criados três grupos de idade como forma de facilitar a análise das diferenças de médias em função da idade. Deste modo, o *grupo 1* inclui idades dos 11 aos 13 anos; o *grupo 2* refere-se aos 14 anos e o *grupo 3* refere-se aos 15 ou mais anos de idade.

Relativamente à *Escala de Clima de Escola*, os resultados mostram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de idade, nomeadamente no

fator *Segurança e Normas de Funcionamento* ($F = 3,13$, $p = .038$) onde os/as alunos/as mais novos/as, com idades entre os 11 e os 13 anos têm maior percepção de segurança e normas de funcionamento na sua escola. Mais concretamente, através do *Teste Post-Hoc HSD de Tukey*, este grupo de idades difere significativamente dos alunos mais velhos com 15 ou mais anos de idade. Também no fator *Respeito pela Diversidade* há diferenças estatisticamente significativas ($F=3.72$, $p=.025$), onde os/as alunos/as mais novos apresentam média significativamente mais elevada quando comparados com os outros grupos de idade. Neste caso, o *Teste Post-Hoc HSD de Tukey* revela que os alunos mais velhos, com 15 ou mais anos de idade, diferem significativamente do grupo de idades dos 11 aos 13 anos.

Relativamente à Escala de *Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*, os resultados não mostram diferenças estatisticamente significativas em função da idade.

Assim pode-se concluir que, alunos/as mais novos com 11, 12 ou 13 anos, apresentam uma maior percepção de segurança e normas de funcionamento. Mais concretamente, sentem maior segurança nos corredores da sua escola, sentem uma maior justiça e clareza das regras estipuladas pela sua escola e têm maior percepção de respeito face aos/às seus/as professores/as e colegas.

Tabela 7: Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função da idade

Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função da idade (<i>Anova</i>)							
Escola	Fator	Idade	N	Média	Desvio Padrão	F	<i>p</i>
Escala de Clima de Escola	Fator 1 - Segurança e normas de funcionamento	11 aos 13 anos	135	2.97	.54	3.30	.038
		14 anos	99	2.87	.49		
		15 ou mais anos	115	2.81	.47		
		Total	349	2.89	.51		
	Fator 2 - Bullying	11 aos 13 anos	135	2.52	.77	.202	.817
		14 anos	99	2.48	.62		
		15 ou mais anos	115	2.54	.70		
		Total	349	2.51	.71		
	Fator 3 - Relação professor aluno	11 aos 13 anos	135	3.23	.52	2.37	.095
		14 anos	99	3.13	.54		
		15 ou mais anos	115	3.10	.52		
		Total	349	3.16	.53		
	Fator 4 - Relação entre pares	11 aos 13 anos	135	2.76	.55	.672	.512
		14 anos	99	2.78	.51		
		15 ou mais anos	115	2.70	.55		
		Total	349	2.74	.54		
	Fator 5 - Cumprimento das regras	11 aos 13 anos	135	2.90	.70	.406	.666
		14 anos	99	2.98	.76		
		15 ou mais anos	115	2.90	.70		
		Total	349	2.92	.72		
Fator 6 - Respeito pela diversidade	11 aos 13 anos	135	3.72	.55	3.72	.025	
	14 anos	99	3.64	.62			
	15 ou mais anos	115	3.51	.63			
	Total	349	3.63	.60			
Fator 7 - Envolvimento académico	11 aos 13 anos	135	2.52	.59	.326	.722	
	14 anos	99	2.53	.58			
	15 ou mais anos	115	2.58	.56			
	Total	349	2.54	.58			
Escala de Avaliação do Sentimento de pertença à escola	Fator 1 - Aceitação	11 aos 13 anos	135	3.58	.61	2.55	.080
		14 anos	99	3.44	.70		
		15 ou mais anos	115	3.40	.68		
		Total	349	3.48	.67		
	Fator 2 - Rejeição	11 aos 13 anos	135	2.66	.56	.922	.399
		14 anos	99	2.63	.50		
		15 ou mais anos	115	2.72	.52		
		Total	349	2,67	.53		
	Fator 3 - Sentimento de pertença	11 aos 13 anos	135	3.57	.67	.213	.808
		14 anos	99	3.52	.51		
		15 ou mais anos	115	3.53	.71		
		Total	349	3.54	.64		

Diferenças de médias do ano de escolaridade

Relativamente à *Escala de Clima de Escola*, os resultados mostram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de idade, nomeadamente no fator *Segurança e Normas de Funcionamento* ($F = 7.54$, $p = .001$), onde os/as alunos/as que frequentam o 7º ano apresentam uma média mais elevada face aos que frequentam o 8º ou 9º anos de escolaridade. Através do *Teste Post-Hoc HSD de Tukey* podem-se observar diferenças significativas entre os/as alunos/as que frequentam o 9º ano de escolaridade face aos/as alunos/as de 7º ou 8º anos de escolaridade.

Também no fator *Respeito pela Diversidade* há diferenças significativas ($F = 3.16$, $p = .044$) onde a média mais elevada está nos/as alunos/as de 8º ano, e concretamente através do *Teste Post-Hoc HSD de Tukey*, observa-se uma diferença significativa dos/as alunos/as de 8º ano para com os alunos/as de 9º ano de escolaridade.

Relativamente à *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*, os resultados não mostram diferenças estatisticamente significativas em função do ano de escolaridade.

Assim, e de acordo com a tabela 10, pode-se concluir que os/as alunos de 7º ano de escolaridade têm maior perceção de segurança e normas de funcionamento na sua escola, sentem maior segurança nos corredores da sua escola bem como sentem uma maior justiça e clareza das regras estipuladas pela sua escola. Já relativamente ao *Respeito pela Diversidade*, são os/as alunos/as de 8º ano que vêm maior perceção de respeito dos/as professores/as para com os/as seus/as alunos/as, da mesma forma que experienciam um maior respeito face às diferenças individuais entre colegas.

Estes resultados são muito semelhantes à diferença de médias face à idade uma vez que há uma correspondência entre a idade e o ano de escolaridade, apesar de haver reprovações.

Tabela 8: Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função do ano de escolaridade

Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função do ano de escolaridade (<i>Anova</i>)							
Escola	Fator	Ano de escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	F	<i>p</i>
Escala de Clima de Escola	Fator 1 - Segurança e normas de funcionamento	7º ano	93	2.99	.57	7.54	.001
		8º ano	116	2.95	.48		
		9º ano	140	2.76	.47		
		Total	349	2.89	.51		
	Fator 2 - Bullying	7º ano	93	2.60	.74	1.65	.195
		8º ano	116	2.44	.73		
		9º ano	140	2.44	.67		
		Total	349	2.49	.71		
	Fator 3 - Relação professor aluno	7º ano	93	3.22	.52	2.66	.072
		8º ano	116	3.20	.52		
		9º ano	140	3.08	.54		
		Total	349	3.16	.53		
	Fator 4 - Relação entre pares	7º ano	93	2.77	.49	.172	.842
		8º ano	116	2.75	.60		
		9º ano	140	2.73	.52		
		Total	349	2.74	.54		
	Fator 5 - Cumprimento das regras	7º ano	93	2.94	.72	.045	.956
		8º ano	116	2.92	.76		
		9º ano	140	2.91	.68		
		Total	349	2.92	.72		
	Fator 6 - Respeito pela diversidade	7º ano	93	3.61	.62	3.16	.044
		8º ano	116	3.74	.55		
		9º ano	140	3.55	.62		
		Total	349	3.63	.60		
	Fator 7 - Envolvimento académico	7º ano	93	2.58	.60	.271	.763
		8º ano	116	2.53	.61		
		9º ano	140	2.53	.53		
		Total	349	2.54	.58		
Escala de Avaliação do Sentimento de pertença à escola	Fator 1 - Aceitação	7º ano	93	3.53	.62	1.63	.197
		8º ano	116	3.53	.69		
		9º ano	140	3.40	.66		
		Total	349	3.48	.67		
	Fator 2 - Rejeição	7º ano	93	2.73	.54	1.33	.265
		8º ano	116	2.61	.58		
		9º ano	140	2.68	.47		
		Total	349	2.67	.53		
	Fator 3 - Sentimento de pertença	7º ano	93	3.59	.66	.528	.590
		8º ano	116	3.56	.61		
		9º ano	140	3.50	.66		
		Total	349	3.54	.64		

Diferenças de médias em função das reprovações escolares

Relativamente à *Escala de Clima de escola*, e comparando o grupo de estudantes que teve reprovações ao longo do seu percurso escolar com o grupo que não teve reprovações, verificam-se diferenças estatisticamente significativas no fator 3, *Relação Professor-aluno* ($t=2.19$, $p= .030$) cuja média mais elevada ($M=3.19$) está nos/as alunos/as que nunca reprovaram de ano. No fator 6, *Respeito pela Diversidade* também são de notar diferenças estatisticamente significativas ($t=2.98$, $p= .003$), onde a média é mais elevada igualmente nos/as alunos/as que nunca reprovaram de ano ($M=3.69$).

Comparando os fatores da *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola* face às reprovações em anos anteriores, os resultados não mostram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 9: Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função das reprovações no ano anterior

Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função das reprovações no ano anterior (<i>teste t</i>)						
Escala	Fatores	Sim	Não	<i>t</i>	<i>p</i>	
		N=86 Média (DP)	N=263 Média (DP)			
<i>Escala de Clima de Escola</i>	F1 - Segurança e normas de funcionamento	2.87 (.50)	2.89 (.51)	.364	.716	
	F2 - <i>Bullying</i>	2.52 (.63)	2.47 (.73)	.517	.606	
	F3 - Relação professor aluno	3.06 (.49)	3.19 (.54)	2.19	.030	
	F4 - Relação entre pares	2.73 (.55)	2.75 (.54)	.246	.806	
	F5 - Cumprimento das regras	2.97 (.71)	2.90 (.72)	.762	.447	
	F6 - Respeito pela diversidade	3.45 (.64)	3.69 (.58)	2.98	.003	
	F7 - Envolvimento académico	2.62 (.53)	2.52 (.59)	1.35	.176	
<i>Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola</i>	F1 - Aceitação	3.37 (.72)	3.52 (.65)	1.72	.086	
	F2 - Rejeição	2.76 (.51)	2.64 (.53)	1.78	.076	
	F3 - Sentimento Pertença	3.59 (.67)	3.53 (.64)	.737	.461	

Assim conclui-se que os/as alunos/as que não apresentam reprovações escolares têm maior perceção de professores/as preocupados/as e atentos/as para com eles/as, experienciam um maior sentimento de respeito por parte dos/as seus/as professores/as, da mesma forma que têm maior perceção de respeito face às diferenças individuais entre

os/as próprios/as alunos/as.

Diferenças de médias em função da participação em atividades extracurriculares

A participação em atividades extracurriculares não tem resultados estatisticamente significativos para a *Escala Clima de Escola*.

No entanto, para os fatores da *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola* face à participação dos/as alunos/as em atividades extracurriculares, os resultados indicam que há diferenças estatisticamente significativas no fator *Aceitação*, entre os/as alunos/as que participam em atividades extracurriculares e os/as que não participam ($t=2.36$, $p=.019$). Os resultados mostram que a média dos/as alunos/as que participam em atividades extracurriculares na sua escola ($M=3.59$) é superior à daqueles/as que não participam em atividades ($M=3.42$).

No fator 3, *Sentimento de Pertença* também há diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as que participam em atividades extracurriculares e os/as que não participam ($t=1.96$, $p=.050$). A média dos/as alunos/as que participam em atividades extracurriculares na sua escola ($M=3.64$) é superior à daqueles/as que não participam em atividades ($M=3.50$).

Tabela 10: Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função da participação em atividades extracurriculares

Média e desvios padrão para as Escalas e para os seus fatores em função da participação em atividades extracurriculares (teste t)					
Escala	Fatores	Sim	Não	t	p
		N=122 Média (DP)	N=227 Média (DP)		
<i>Escala de Clima de Escola</i>	F1 - Segurança e normas de funcionamento	2.84 (.55)	2.91 (.49)	1.16	.246
	F2 - <i>Bullying</i>	2.51 (.76)	2.47 (.68)	.472	.637
	F3 - Relação professor aluno	3.13 (.58)	3.17 (.50)	.722	.471
	F4 - Relação entre pares	2.77 (.55)	2.73 (.53)	.751	.453
	F5 - Cumprimento das regras	2.93 (.74)	2.91 (.70)	.201	.840
	F6 - Respeito pela diversidade	3.60 (.66)	3.64 (.56)	.603	.547
	F7 - Envolvimento académico	2.53 (.55)	2.55 (.59)	.340	.734
<i>Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola</i>	F1 - Aceitação	3.59 (.67)	3.42 (.66)	2.36	.019
	F2 - Rejeição	2.64 (.45)	2.69 (.57)	.792	.429
	F3 - Sentimento de pertença	3.64 (.64)	3.50 (.64)	1.96	.050

Assim, o facto dos/as alunos/as participarem em atividades extracurriculares na sua escola aumenta a sua perceção de aceitação, de respeito entre os/as professores/as e os/as seus/as alunos/as, aumenta o seu sentimento de parte integrante e importante da

sua escola, aumenta o a sua percepção de capacidade para fazer um bom trabalho. Da mesma forma, quando os/as alunos/as participam em atividades extracurriculares na sua escola estão a aumentar o seu orgulho em pertencer à mesma.

Estudo da correlação entre os fatores das escalas em estudo (Escala de Clima da Escola e da Escala de Avaliação do Sentimento de pertença à escola).

Em resposta à questão de investigação 2.2, foi analisada a relação entre a percepção de *Clima de Escola* e o *Sentimento de Pertença* através do coeficiente de correlação de *Pearson* (r). Verifica-se uma correlação significativa positiva embora fraca, entre todos os fatores do *Clima de Escola* e o fator *Aceitação* da *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença*, à exceção do fator *Bullying* uma vez que se correlaciona significativamente de forma negativa e fraca ($r=-.172$). Embora a correlação seja fraca, nos fatores 1 (*Segurança e Normas De Funcionamento*), 3 (*Relação Professor-Aluno*) e 4 (*Relação Entre Pares*) a correlação é mais elevada ($r=.371$; $r=.387$; $r=.338$, respetivamente).

Verifica-se também uma correlação positiva, mas muito fraca entre o fator *Bullying*, o fator *Relação Professor-Aluno*, o fator *Cumprimento das Regras* e o fator *Envolvimento Académico* da *Escala de Clima de Escola* face ao fator *Rejeição* da *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*. E por outro lado, verifica-se para o mesmo fator da *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*, uma correlação fraca negativa face ao fator *Respeito pela Diversidade* do *Clima de Escola* ($r=-.120$).

Por fim, há correlação também fraca, mas positiva entre os fatores 1 (*Segurança e Normas de Funcionamento*, $r=.220$) 3 (*Relação Professor-Aluno*, $r=.227$) 4 (*Relação entre Pares*, $r=.140$), 5 (*Cumprimento das regras*, $r=.165$) e 6 (*Respeito pela Diversidade*, $r=.167$) da *Escala de Clima de Escola* face ao fator *Sentimento de Pertença* da *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*.

Analisando a tabela 11, pode concluir-se que os/as alunos/as que se sentem uma parte integrante e importante da sua escola e que se sentem respeitados/as e valorizados/as nas suas capacidades têm uma percepção mais significativa quanto à segurança e normas de funcionamento da sua escola, quanto à relação positiva entre

professores/as e alunos/as, quanto à própria relação amigável e respeitadora entre pares, quanto ao cumprimento das regras de sala de aula, quanto ao respeito pela diversidade entre professores/as e alunos/as e quanto ao envolvimento escolar. Por outro lado, como seria de esperar, os mesmos alunos/as têm uma associação negativa face ao *bullying* na sua escola. Conclui-se ainda que os/as alunos/as que sentem rejeição na escola, cujo sentimento de aceitação, pertença, integração ou orgulho não é percebido, têm uma percepção negativa face ao respeito entre professores/as e alunos/as e entre pares.

Também através do coeficiente de Correlação de *Pearson* foi analisada a relação entre os próprios fatores da *Escala de Clima de Escola* e a *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*. Relativamente aos fatores da *Escala de Clima de Escola* verificam-se relações embora fracas, significativas e positivas, entre o fator *Segurança e Normas de Funcionamento* e os seguintes fatores da própria escala: fator *Relação Professor-Aluno* ($r=.481$), fator *Relação Entre Pares* ($r=.437$) e o fator *Envolvimento Académico* ($r=.423$). O fator *Bullying* relaciona-se significativamente e negativamente de forma fraca com o fator *Segurança e Normas de Funcionamento* ($r=-.216$), com o fator *Relação Professor-Aluno* ($r=-.138$) e com o fator *Relação Entre Pares* ($r=-.345$). O fator *Relação Professor-Aluno* relaciona-se de forma fraca mas positiva e significativamente com o fator *Respeito Pela Diversidade* ($r=.326$) e o fator *Relação Entre Pares* relaciona-se igualmente de forma fraca mas positiva e significativamente com o fator *Cumprimento Das Regras* ($r=.333$) e com o fator *Envolvimento Académico* ($r=.409$).

Relativamente aos fatores da *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*, verifica-se uma relação significativa positiva embora fraca entre o fator *Aceitação* e o fator *Sentimento De Pertença* ($r=.328$).

Tabela 11: Correlações de Pearson (r) entre os fatores da Escala de Clima de Escola e a Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola

	Fator 1 CE	Fator 2 CE	Fator 3 CE	Fator 4 CE	Fator 5 CE	Fator 6 CE	Fator 7 CE	Fator 1 SPE	Fator 2 SPE	Fator 3 SPE
Fator 1 CE - Segurança e normas de funcionamento	-									
Fator 2 CE - bullying	-,216**	-								
Fator 3 CE - Relação professor aluno	,481**	-,138**	-							
Fator 4 CE - Relação entre pares	,437**	-,345**	,250**	-						
Fator 5 CE - Cumprimento das regras	,427**	-,080	,262**	,333**	-					
Fator 6 CE - Respeito pela diversidade	,174**	-,113*	,326**	,066	,106*	-				
Fator 7 CE - Envolvimento académico	,423**	-,172**	,245**	,409**	,242**	,025	-			
Fator 1 SPE - Aceitação	,371**	-,143**	,387**	,338**	,199**	,176**	,202**	-		
Fator 2 SPE - Rejeição	,029	,142**	,112*	,087	,109*	-,120*	,157**	,060	-	
Fator 3 SPE - Sentimento de pertença	,220**	,025	,227**	,140**	,165**	,167**	,098	,328**	,162**	-

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

N=349

Discussão dos resultados

Respondendo ao objetivo específico desta investigação que consistiu em aprofundar os estudos de adaptação das duas escalas (*Escala de Clima de Escola e Escala e Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*), conclui-se primeiramente que ambas medem os constructos a que se propuseram, de forma válida e fiável, nomeadamente apresentando bons valores de consistência interna.

Em concreto, relativamente à *Escala de Clima de Escola*, os resultados a sua análise psicométrica aproximam-se dos estudos mais recentes acerca da sua adaptação para Portugal (Guerra, 2018), o Brasil (Bear et al., 2015) e para os Estados Unidos da América (Bear, Yang, Mantz, Pasipanodya, Hearn, Boyer, 2014). Tendo em conta o modelo final de 7 fatores obtido no presente estudo (*Segurança e normas de funcionamento, Bullying, Relação Professor-aluno, Relação entre Pares, Cumprimento das Regras, Respeito pela Diversidade e Envolvimento Académico*), estes resultados encontram-se entre o modelo de 6 fatores, obtido em 2015 na adaptação da escala para a população brasileira (Bear et al., 2015) e recentemente em 2018 na adaptação da escala para português (Guerra, 2018) (*Relação Professor-aluno, Relação entre Pares, Segurança, Clareza e Justiça das Regras, Envolvimento Académico e Bullying na Escola*) e o modelo de 8 fatores adaptado em 2014 por Bear e colaboradores, para a população americana (*Relação Professor-aluno, Relação entre Pares, Segurança, Justiça das Regras, Respeito pela Diversidade, Clareza das Expectativas, Envolvimento Académico e Bullying*).

Relativamente à *Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola*, recentemente adaptada para a população portuguesa (Duarte Ventura, 2016), os resultados da sua análise psicométrica mostram uma matriz fatorial clara e teoricamente consistente, com 3 fatores explicativos (*Aceitação, Rejeição e Sentimento de Pertença*). Estes resultados assemelham-se a estudos feitos em 1994 por Hagborg cuja matriz fatorial resultou nos mesmos 3 fatores (*Pertença, Aceitação e Rejeição*), e mais recentemente, consistentes com estudos da sua estrutura fatorial para a população australiana (You et al., 2011) cujo número de fatores remete para 3 fatores explicativos do Sentimento de pertença (*Relação de Cuidado com Professores, Aceitação e Rejeição*). Também de acordo, estão os estudos de adaptação da escala para a população americana (Ye & Wallece, 2014) cujos resultados apontam para 3 fatores (*Identificação*

e *Participação na Escola, Percepção e Adaptação entre Pares e Relação com Professores*) e asiática (Teo, Cheung & Kam, 2016) cuja adaptação resultou igualmente em 3 fatores (*Relações Positivas, Sentimento de Rejeição e Senso de Inclusão*). No entanto, o presente estudo obteve um modelo fatorial diferente do modelo obtido na adaptação para a população portuguesa, uma vez que essa adaptação obteve uma matriz unidimensional com somente um fator explicativo do sentimento de pertença à escola (Duarte Ventura, 2016), corroborando estudos feitos por Goodenow (1993) autor da escala original *Psychological Sense of School Membership*. Mais recentemente, o modelo unidimensional também foi apoiado por Gaet e colaboradores (2016), autores da adaptação da escala para a população espanhola. No entanto, autores acreditam que tratando esta escala como unidimensional poderão estar a perder-se importantes informações que são inerentes ao sentimento de pertença e a ignorar-se possíveis subconstructos de um sentimento de pertença multidimensional (Teo, Cheung, & Kam, 2016). Será importante que se façam mais estudos de análise psicométrica para melhor corroborar a unidimensionalidade ou multidimensionalidade do sentimento de pertença à escola (Ye & Wallece, 2014).

De seguida, em resposta à questão de investigação sobre se *existem diferenças nos fatores da Escala de Clima de Escola em função das variáveis sociodemográficas (sexo, idade, ano de escolaridade, reprovações em anos anteriores e participação em atividades extracurriculares)*, os principais resultados mostram uma diferença significativa em função do sexo, onde são as raparigas que têm principalmente uma maior percepção de *Segurança e Normas de Funcionamento* na sua escola e um maior conhecimento e *Cumprimento das Regras* implementadas pela escola, achando-as claras e justas. Uma revisão acerca das diferenças entre rapazes e raparigas no ensino, vem corroborar este resultado, que pode ser explicado pelo facto de as raparigas adquirirem mais precocemente maior autonomia, autocontrolo e competências de interação que utilizam como vantagem para aperfeiçoar as tarefas de sala de aula; também os/as professores/as valorizam o comportamento feminino de acordo com as representações que têm do “*aluno ideal*”, acreditando que as raparigas são mais compatíveis com as regras implementadas pela escola, adquirindo assim maior vantagem sobre os rapazes (Mendonça, 2011). Outros estudos também dão ênfase à análise do clima de escola face a variáveis demográficas como o género ou a etnia, acreditando que poderão ser fatores

significativos na avaliação do clima de escola. Autores afirmam que o gênero é uma dimensão que deve ser considerada como moderadora do clima de escola e dos problemas comportamentais (Reaves et al., 2018). Os resultados do presente estudo reforçam os resultados obtidos por Way e colaboradores (2007), cujas conclusões afirmam que são as raparigas que percebem maior clareza e consistências das regras da sua escola e maior autonomia nas tarefas da sala de aula. Também os/as professores acreditam que são as raparigas que se esforçam mais, e esta crença poderá favorecer e conduzir um ambiente mais favorável por parte das raparigas.

No seguimento dos principais resultados deste estudo para a primeira questão de investigação mencionada acima, são os/as alunos/as mais novos, entre os 11 e os 13 anos de idade (e conseqüentemente entre o 7º e o 8º ano), que percebem um maior sentimento de *Segurança e Normas de Funcionamento, Justiça e Clareza das Regras* implementadas pela escola, e um maior sentimento de *Respeito* face aos seus/as professores/as e colegas. Um estudo recente mostrou que o clima de escola é mais diretamente influenciado pelos/as agentes educativos, pelos/as alunos/as e pelo restante pessoal da comunidade escolar do que por variáveis como a idade dos/as alunos/as (Mucherah et al., 2018). No entanto, dado que as necessidades dos/as alunos/as tendem a variar consoante as diferentes idades (Erikson, 1968) será importante aprofundarem-se estudos que englobem as diferentes idades dos/as alunos/as. Olmos (2016) afirma que é desde cedo que o/a agente educativo deve promover a consciência da relação com o outro através da construção de laços, na troca de diversidade, na escuta do outro, na inclusão do diferente e na construção do respeito face à maneira de ser de cada um. Isto vai conduzir ao aumento de relações mais positivas e a um maior respeito pela diversidade, prevenindo por exemplo a violência escolar (Holfeld & Leadbeater, 2017).

Ainda relativamente à primeira questão de investigação, os resultados apontam também para diferenças significativas entre os/as alunos/as que nunca reprovaram e os/as que já reprovaram na *Relação Professor-aluno e no Respeito pela Diversidade*. Concretamente, são os/as alunos/as que não apresentam reprovações escolares que têm maior percepção de professores/as preocupados/as e atentos/as e um maior sentimento de respeito. Este resultado é concordante com estudos recentes que afirmam que um percurso escolar de sucesso é marcado por uma *Relação Professor-aluno* mais positiva (Guerra, 2018) e que o/a professor/a tem fundamental importância na redução do

insucesso escolar (Sil & Lopes, 2005). De facto, o/a professor/a quando cativa positivamente os/as seus/as alunos/as, através da demonstração de interesse e preocupação, da valorização e do incentivo e através da crença e expectativa positiva na capacidade dos/as seus/as alunos/as está a permitir a construção do sucesso escolar (Mattos & Damini, 2012). Da mesma forma que, promovendo uma relação afetiva e de respeito ao demonstrar prazer pelo ensino, o/a professor/a conduz os/as alunos/as à realização de atividades desafiadoras e satisfatórias, à construção de metas claras e realistas e fornece ferramentas para que consigam conviver e resolver as diversas situações diárias tirando o melhor partido e significado para enfrentarem a vida. Assim, quando o/a professor/a é influência positiva na vida do/a seu/a aluno/a e no seu processo de ensino dá mais ênfase à forma como transmite e ensina do que ao conteúdo a lecionar (Nunes & Moraes, 2018), pode efetivamente associar-se a um maior envolvimento e melhor resultado académico por parte dos/as seus/as alunos/as (Bear et al., 2016). Recentemente, Burušić (2019) afirma que não só as condições de trabalho na escola são determinantes na promoção de um clima de escola mais positivo, também a relação entre professores/as e alunos/as mostra ser um importante indicador do clima de cada escola. A este favor, um estudo recente realça a qualidade da relação entre os/as professores/as e os/as alunos/as na satisfação escolar dos/as alunos/as. Alunos/as mais satisfeitos têm perceção de professores/as mais cuidadosos e respeitadores (Coelho & Dell’Aglia, 2019). Outros resultados realçam que, ao invés das escolas se focarem no controlo do comportamento dos/as seus/as alunos/as sem ter em conta as suas necessidades e perspetivas, devem focar-se na promoção do respeito entre o/a professor/a e o/a aluno/a e entre os pares, como forma de proporcionar regras de comportamento mais saudáveis e melhorar a saúde mental (La Russo, Romes, & Selman, 2008).

De seguida, em resposta à segunda questão de investigação sobre se *existem diferenças nos fatores da Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola em função das variáveis sociodemográficas (sexo, idade, ano de escolaridade, reprovações em anos anteriores e participação em atividades extracurriculares)*, o resultado mais expressivo mostra diferenças significativas junto dos/as alunos/as que participam em atividades extracurriculares na sua escola face ao fator *Aceitação* e ao fator *Sentimento de pertença*. Para corroborar este resultado, estudos acerca da influência da participação

em atividades extracurriculares na escola, afirmam que, de facto, a participação em atividades na escola proporciona aos/às alunos/as uma maior facilidade na aquisição de competências pessoais e sociais e uma maior preparação para os desafios do dia-a-dia. Ao participar em atividades extracurriculares, os/as alunos/as estão a desenvolver o seu sentido de identidade e comunidade pela escola, promovem o seu sentimento de pertença, sentindo-se uma parte importante da escola (Soares, 2012) e sentem-se mais facilmente ligados/as a colegas e adultos (Broh, 2002). Também outro estudo constatou que os/as alunos/as que participam em atividades extracurriculares apresentam maior *Sentimento de Pertença à Escola*, demonstrando a importância das atividades no desenvolvimento dos/as alunos/as (Duarte Ventura, 2016), nomeadamente na promoção de aspetos da personalidade, no aumento aceitação de si próprio e no aumento do seu sentimento de capacidade e orgulho em si próprio (Carvalho, 2015). Este resultado é particularmente importante pois poderá ser uma ferramenta a desenvolver junto de alunos/as em risco de abandono escolar precoce uma vez que poderão sentir-se menos identificados com a sua escola e com as normas e valores que ela transmite (Soares, 2012).

Relativamente aos resultados do coeficiente de correlação de *Pearson*, que respondem à última questão de investigação sobre se *existem relações significativas entre a perceção de Clima de Escola e o Sentimento de Pertença?*, é de notar que vão de encontro à bibliografia acerca do conceito multidimensional do *Clima de Escola* e acerca do *Sentimento de Pertença*. Nestes resultados pode destacar-se a ligação recíproca entre a *Relação entre Pares* na escola e o maior *Envolvimento Académico*. A relação criada na escola entre os colegas influencia a qualidade da aprendizagem, que por sua vez se reflete no aumento do *Envolvimento Académico* (Brait et al., 2010).

Indo também de encontro à bibliografia, a *Segurança e as Normas de Funcionamento* da escola mostram-se importantes no que toca ao controlo dos níveis de agressão nomeadamente nos atos de *Bullying* (Mucherah et al., 2018). Dando prioridade a um clima de escola positivo podem atenuar-se comportamentos e fatores de risco associados à vitimização face aos atos de *Bullying* (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010).

De destacar também a influencia da *Relação Entre Professores/As e Alunos/As no Respeito Pela Diversidade*, que também de acordo com estudos anteriores, depende

da capacidade de relação empática, escuta, reflexão e compreensão dos/as professores/as, como forma de valorizar a descoberta e a procura ativa do meio natural e social dos/s seus/as alunos/as. Desta forma, a *Relação entre Professor/a e Alunos/as* vai além do ensino de conhecimentos chegando a ser a transmissão e aquisição de valores e atitudes que se refletem posteriormente na realização, no desenvolvimento pessoal e na motivação dos/as alunos/as (Brait et al., 2010).

Relativamente à relação entre o fator *Aceitação* e o fator *Sentimento de Pertença*, como seria de esperar, há um aumento do *Sentimento de Pertença* dos/as alunos/as à sua escola quando se trava um relacionamento positivo com os/as professore/as e quando se sentem apoiados (Chiu et al., 2016). Desta forma, os/as alunos/as aumentam o seu sentimento de aceitação, pertença, inclusão, acabam por se sentir uma parte importante da sua escola (Osterman, 2000), tendendo a envolver-se mais, a participar em atividades, a melhorar o seu desempenho académico e a sua perceção de clima de escola positivo aumenta (Reynolds, Lee, Turner, Bromhead & Subasic, 2017). De facto, o *Sentimento de Pertença à Escola* transmite a sensação de se ser apoiado e aceite pelos outros, por isso, acredita-se que é crucial para o desenvolvimento dos/as alunos/as e também para o seu sucesso académico (Duarte Ventura, 2014).

De modo geral, o presente estudo quis construir mais conhecimento nesta área e poderá ser a ponte para melhor compreender o que pode motivar os/as alunos/as na sua escola e o que cultiva o seu gosto pela mesma. Não basta que esta sirva para acumular conhecimento e cumprir o conteúdo curricular, na escola a aprendizagem deve ser algo que faça sentido para os/as alunos/as, deve permitir que estes/as se tornem capazes de ter espírito crítico e pensamento reflexivo acerca da realidade. Esta instituição deve ser vista como um lugar agradável com interação e entreaajuda de todos os agentes que nela participam (Bianchi & Lagana, 2016) e deve contribuir para a educação de alunos/as respeitadores e focados na igualdade e diversidade (Macedo, 1993). Observando o *Clima de Escola* pode ver-se como é possível investir na melhoria e gestão da mudança, pode olhar-se a escola de forma sistémica, onde se valoriza a participação de todos/as e se trabalha de forma coletiva por meio do diálogo, da comunicação positiva e da transparência das decisões que passarão também pelos/as alunos/as (Vinha et al., 2017). E, unindo o *Clima de Escola* à promoção do *Sentimento de Pertença* dos/as alunos/as à

escola, é possível criar condições propícias ao maior envolvimento de todos/as na construção do conhecimento.

Limitações e sugestões para estudos futuros

Relativamente à *Escala de Clima de Escola* estudada, seria importante fazerem-se mais estudos psicométricos uma vez que os estudos recentes acerca da sua matriz fatorial não ainda não são consenso entre autores, nomeadamente em escolas com maior diversidade cultural.

Já relativamente ao *Sentimento de Pertença* e à sua avaliação através da Escala estudada, sugere-se que, embora Goodenow (1993) originalmente descrevesse a escala como unidimensional e recentemente a autora da adaptação para português (Duarte Ventura, 2016) também sugira isso, mais estudos acerca da sua multidimensionalidade sejam feitos, de forma de clarificar este constructo. De encontro a esta conclusão, também outros autores sugerem que se façam mais estudos como forma melhor perceber os constructos que a escala mede, sem que se ignorem aspetos inerentes e importantes do sentimento de pertença à escola (Teo, Cheung & Kam, 2016; You et al., 2011).

Investigações futuras que colocassem em prática as recomendações da NASP (2019) estariam a fomentar a promoção e implementação de um clima de escola positivo. Assim seria importante por avaliar o clima de escola no final do ano letivo para melhor compreender a perceção dos/as alunos/as; envolver nessa avaliação para além dos/as alunos/as, também professores/as, encarregados/as de educação e funcionários/as (Bear, Gaskin, Blank & Chen, 2011); envolver várias regiões do país, rurais e urbanas, como forma de observar as diferentes características das várias escolas (Guerra, 2018); comparar alunos/as e professores/as entre os vários ciclos de ensino e comunicar os resultados através de reuniões e discussões. Tal pode dar ferramentas às escolas para alcançar os seus objetivos e informações para melhor entender as necessidades académicas e socio-emocionais dos/as alunos/as.

Também na avaliação do sentimento de pertença à escola seria pertinente englobar professores/as, funcionários/as e encarregados/as de educação como forma de envolver toda a comunidade na reflexão do ambiente escolar (Moriconi, 2014) e na consideração dos aspetos culturais, cognitivos, afetivos e sociais que estão presentes na

comunidade escolar (Dessen, 2007). Da mesma forma que, seria interessante estabelecer uma análise comparativa entre os anos de transição no que toca à evolução do *Sentimento de Pertença à Escola*, dado ser um momento mais crítico na vida do/a estudante pois enfrenta barreiras que aumentam a sua vulnerabilidade (Duarte Ventura, 2016).

Implicações práticas

A promoção de um clima de escola positivo, onde predominem regras explícitas, coerentes, justas e equitativas, onde os/as alunos/as participam na sua escolha e se informem das consequências do seu não cumprimento (Riekie et al., 2017), poderá traduzir-se num ambiente escolar mais seguro, justo e esclarecedor para os/as alunos/as (Alves de Sá, 2007).

No entanto, para manter o clima de escola positivo a escola deve apostar na sua avaliação através de estratégias recomendadas recentemente pela NASP (2019). Tal passaria por identificar equipas multidisciplinares para apoiar o trabalho acerca do clima de escola, onde se incluam psicólogos da educação com experiência em avaliação; identificar o objetivo que a escola pretende alcançar com esta avaliação; selecionar medidas e instrumentos válidos e fiáveis que incluam a segurança, as relações interpessoais, o ambiente físico e outros constructos relevantes para o clima de escola; aliar aos dados do clima da escola outros indicadores do sucesso escolar dos/as alunos/as como forma de avaliar o funcionamento geral da escola; incluir todo o pessoal que influencia e é influenciado pelo clima da escola, como os/as alunos/as, as famílias, os/as professores/as, psicólogos/as e assistentes sociais; funcionários/as e seguranças; a comunicação dos resultados deve ser partilhada com toda a comunidade escolar através de reuniões, apresentações ou discussões em sala de aula. Estas recomendações corroboram os estágios de avaliação do clima de escola sugeridos pelo Centro Nacional do Clima Escolar (2010), que passam por preparar as equipas, avaliar as necessidades específicas da escola, planear as ações de recolha de dados, implementar as práticas que promovam o autoconhecimento e crescimento da comunidade escolar; avaliar continuamente o clima de escola; e por fim, reavaliar e rever as etapas de forma a garantir um clima de escola positivo.

Na promoção do clima de escola positivo, também o/a professor/a tem um papel

crucial na vida dos/as alunos/as, onde o desafio passa por adotar estratégias baseadas no diálogo, na compreensão e no desenvolvimento de competências sociais e emocionais nos/as seus/as alunos/as (Bear et al., 2017) e o seu papel deve ser facilitador da aprendizagem, orientada para a cidadania, para o sentido de trabalho, responsabilidade e respeito pelos outros (Renca, 2008). Concretamente, para além do/a professor/a, toda a comunidade escolar deve valorizar estratégias como as reuniões de turma, a aprendizagem cooperativa, a prática de desporto, a promoção de atividades extracurriculares (Bear et al., 2017) e a elaboração de ações de voluntariado (Valente, 2014) como forma de desenvolver competências sociais e emocionais nos/as alunos/as ((Bear et al., 2017). Assim, poderão estar a evitar comportamentos desviantes e a cultivar um melhor processo de ensino-aprendizagem (Alves de Sá, 2007) que será promotor do desenvolvimento de um autoconceito, autonomia e autoestima mais positivos e do sentido de cooperação e solidariedade entre os/as alunos/as (Valente, 2014). Consequentemente, quando o clima de escola é positivo, os alunos/as tendem a ser mais respeitadores, cumpridores e seguros (Freschi & Freschi 2013) tendo como base a igualdade e o respeito mútuo (Valente, 2014) onde cada aluno/a aprende a ter o seu espaço, a defender os seus argumentos e a construir uma dinâmica de respeito onde todas as sugestões são levadas em consideração (Freschi & Freschi 2013).

Associando a promoção de um clima de escola mais positivo, à promoção do sentimento de pertença à escola, esta instituição está a apostar no desenvolvimento da motivação, no envolvimento dos/as estudantes para a aprendizagem e consequentemente no aumento dos resultados escolares. Isto acontece, pois quando os/as alunos/as se sentem aceites, incluídos e uma parte importante da sua escola tendem a envolver-se mais, a ser mais participativos na sala de aula (Osterman, 2000), a gostar mais de frequentar a escola e a aumentar a confiança no seu desempenho. A escola e os seus agentes educativos, devem promover o sentimento de pertença reforçando as interações positivas entre professores/as e alunos/as e entre os pares (McMahon et al., 2008); devem esclarecer e fortalecer as suas normas, regras, valores e objetivos; e ainda promover um ambiente escolar inclusivo e participante, oferecendo aos/as alunos/as oportunidade para desenvolverem a sua cultura de argumentação e compromisso; para distinguirem os seus direitos e deveres; e para cultivarem o seu sentido de justiça e responsabilidade (Reynolds et al., 2017).

Referências Bibliográficas

- Abdollahi, A., & Noltemeyer, A. (2016). Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement?. *The Journal of Educational Research*, 1-7. DOI: 10.1080/00220671.2016.1261075.
- Aldridge, J., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. DOI: org/10.1016/j.ijer.2018.01.012.
- Alves de Sá, C. D. F. (2007). *Perspetivas docentes sobre a (in)disciplina: estudo de caso em docentes do 1º ciclo em escolas do porto*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Amand, J., Girard, S., & Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *Journal of Education*, 5, 105-119. DOI: 10.1177/001316402236882.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386. DOI: 10.1002/pits.20303.
- Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). High-quality professional development for all teachers: effectively allocating resources. *Research & Policy Brief. National Comprehensive Center for Teacher Quality*.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R., (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497 – 529. DOI: 10.1037/0033-2909.117.3.497.
- Bear, G., Gaskin, C., Blank, J. & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology* 49, 157–174. DOI:10.1016/j.jsp.2011.01.001.
- Bear, G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., Hearn, S., Boyer, D. (2014). *Technical Manual for Delaware School Survey: Scales of School Climate, Bullying Victimization, Student Engagement, and Positive, Punitive, and Social Emotional Learning Techniques*. Center for Disabilities Studies, University of Delaware.
- Bear, G., Hoslt, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., Chen, F. (2015). A brazilian portuguese

- survey of school climate: evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4 (3), 165-178. DOI: 10.1080/21683603.2015.1094430.
- Bear, G., Yang, C., Mantz, L., & Harris, A. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63, 372-383. DOI: 10.1016/j.tate.2017.01.012.
- Bianchi, A., M. & Lagana, F., H. (2016). O que motiva os alunos a frequentarem a escola?. In *Séptimo Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, Bogotá, 12-14 de octubre* (pp. 110-116). Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED.
- Blaya, C. (2008). *Violência e maus-tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Booren, L. M., Handy, D. J., & Power, T. G. (2011). Examining perceptions of school safety strategies, school climate, and violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9, 171–187. DOI: 10.1177/1541204010374297.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T., Debman, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: a focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84 (9), 593-604. DOI: 10.1111/josh.12186.
- Brait, L., Macedo, K., Silva, F. B., Silva, M. R., & Souza, A. L. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectionis*, 8 (1), 1-15. DOI: org/10.5216/rir.v6i1.40868.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why?. *Sociology of Education*, 75, 69–91. DOI: 10.2307/3090254.
- Bukowski, W. M., Sippola, L., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (2007). Pages from a sociometric notebook: An analysis of nomination and rating scale measures of acceptance, rejection, and social preference. *New Directions for Child and Adolescent Development* (88), 11–26. doi:10.1002/cd.23220008804.
- Burušić, J. (2019). The perceived school climate in Croatian elementary schools with poor, average and good school's learning environment. *Management*, 24, 1–15. DOI: 10.30924/mjemi.24.si.1.
- Carita, A. & Carvalho, C. (2016). Qualidade inclusiva da escola: Representações da

- comunidade educativa de uma escola frequentada por um aluno com Síndrome de Asperger. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 107-126.
- Carvalho, N. (2015). *Bem-estar Psicológico e recursos contextuais e pessoais em adolescentes de uma escola particular portuguesa*. (Dissertação Mestrado não publicada). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, M., Alão, P., & Magalhães, J. (2017). Indisciplina ao clima de escola: a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42-60.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59 (2), 243–272. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x.
- Chiu, M., Chow, B. W., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' Sense of Belonging at School in 41 Countries: Cross-Cultural Variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47 (2), 175– 196. DOI: 10.1177/0022022115617031.
- Coelho, C. A., & Dell'Aglio, D. B. (2019). Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de ensino médio. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21 (1), 248-264.
- Cunha, M. B. (2014). Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. *Educação e Pesquisa*, 40 (4), 1077-1092. DOI: 10.1590/s1517-97022014005000010.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007) A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32. DOI: org/10.1590/S0103-863X2007000100003.
- Dimitrellou, E., & Hurry, J. (2018). School belonging among young adolescents with SEMH and MLD: the link with their social relations and school inclusivity. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. DOI: 10.1080/08856257.2018.1501965.
- Duarte Ventura, C. (2016). *Associações entre o Bem-Estar Psicológico e o Sentimento de Pertença à Escola na Adolescência* (dissertação de mestrado, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências das Educação da Universidade de Coimbra.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal Of Research On Adolescence*, 21 (1), 225 – 241.

DOI:10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x.

- Erikson, E. H. (1968) *Identity: Youth and crises* (New York, NY, Norton).
- Filho, D. B. F., & Júnior, J. A. S. (2009). Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de *Pearson* (r). *Revista Política Hoje*, 18, 1, 115-146.
- Fredricks, J. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: a multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, 50, 327–335. DOI: 10.1080/00405841.2011.607401.
- Freeman, M. T., Anderman, H. L., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75 (3), 203-220. DOI: 10.3200/JEXE.75.3.203-220.
- Freschi, M. E., & Freschi, M. (2013). Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de educação do Ideau*, 8 (18), 1-12. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU.
- Gaete, J., Montero-Marin, J., Rojas-Barahona, C. A., Olivares, E., & Araya, R. (2016). Validation of the Spanish version of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) scale in Chilean adolescents and its association with schoolrelated outcomes and substance use. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–11. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01901.
- Goodenow, C., & Grady, E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62, 60-71.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42 (4), 412–444. DOI: 10.1177/0022427804271931.
- Guerra, C., & Melo, M. (2017, junho). School climate: preliminary studies of validation of the Delaware School Climate Survey for Portuguese students. Paper presented at the *XIV Congresso de Psicologia Ambiental - PSICAMB*. Universidade de Évora.
- Guerra, C. (2018). *Clima de escola e envolvimento dos/as estudantes: um estudo com*

- alunos/as do 3º Ciclo do Ensino Básico. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia da Universidade de Évora.*
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: a vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6, 172-177.
- Hagerty, B. M., Williamns, R. A., Coyne, J., & Early, M. (1996). Sense of Belonging and Indicators of Social and Psychological Functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10 (4), 235-244.
- Holfeld, B. & Leadbeater, B. J. (2017). Concurrent and Longitudinal Associations between Early Adolescents' Experiences of School Climate and Cyber Victimization. *Computers in Human Behavior*, 76, 321-328. DOI: 10.1016/j.chb.2017.07.037
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What are we doing and how can we improve?. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32, 51–62. DOI: 10.1080/10447318.2015.1087664.
- Johnson, L. S. (2009). School Contexts and Student Belonging: A Mixed Methods Study of an Innovative High School. *The School Community Journal*, (19) 1, 99-118.
- Karakus, M. (2017). An Investigation of Students' Perceptions about Democratic School Climate and Sense of Community in School. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (5), 787-790. DOI: 10.13189/ujer.2017.050511.
- La Russo, M. D., Romes, D. & Selman, R. L. (2008). Teachers as Builders of Respectful School Climates: Implications for Adolescent Drug Use Norms and Depressive Symptoms in High School. *J Youth Adolescence*, 37, 386–398. DOI: 10.1007/s10964-007-9212-4.
- Leithwood. K. (2005). *Educational Leadership: A review of the research*. Philadelphia: The Laboratory for Student Success, Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Macedo, B. (1993). *A construção do projeto educativo da escola. Contributo para o estudo dos processos de definição da lógica de funcionamento da escola. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.*

- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics*. (5ª ed). Pero Pinheiro: Report Number Análise e Gestão de Informação, LDA.
- Marôco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184. DOI: org/10.3102/00028312037001153.
- Mattos, M., S. & Damiani, M., F. (2012). Sucesso escolar e sua possível associação com relações afetivas positivas entre professor e aluno. *IX ANPED: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 1-6.
- Mcmahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 387-401. DOI: 10.1002/pits.20304.
- Mendonça, A. (2011). Rapazes e raparigas: ensino igual ou diferenciado? – Comentário crítico às recomendações governamentais britânicas. In *Colóquio internacional: A mulher em debate passado e presente* (pp.1-9). Disponível em <https://www3.uma.pt/alicemendonca/coloquioMulher.Alice.pdf>
- Moriconi, L. V. (2014). *Pertencimento e identidade*. (Trabalho de licenciatura não publicado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, 128–139. DOI: .org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012.
- National Association of School Psychologist. (2019). *Guidance for Measuring and Using School Climate Data*. Disponível em: <https://www.nasponline.org/resources-andpublications/resources-and-podcasts/school-climate-safety-andcrisis/systemslevelprevention/guidance-for-measuring-and-using-school-climate-data>.
- National School Climate Center. (2010). *A Five Stage School Climate Improvement Process: Research support and information about best practices that support the*

- tasks/challenges that define each of the five SC Improvement stages*. Disponível em: <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/stagestasksandchallenges/ResearchSupport-FiveStages.pdf>.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In: A. Nóvoa, ed., *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, A. F., & Moraes, J. C. (2018). Relação professor- aluno: a importância da afetividade no contexto educativo na visão docente. *Pensar Académico*, 16 (2), p. 179-200.
- O'Farrell, S. L., & Morrison, G. M. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *The California School Psychologist*, 8, 53–72. DOI:10.1007/BF03340896.
- Olmos, A. (2016). Empatia: Algumas reflexões. In P. Yirula (Eds.) *A importância da empatia na educação*, (pp. 22-31). Disponível em https://escolastransformadoras.com.br/wpcontent/uploads/2017/03/Importancia_Empatia_Educacao_Escolas_Transformadoras.pdf.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323–367.
- Pereira, A., & Patrício, T. (2013). *Guião prático de Utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. (8ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Porteça, D. M. P. (2012). *Contributo das Técnicas de Análise Fatorial para o Estudo do Programa "Ocupação Científica de Jovens nas Férias"*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Aberta, Lisboa.
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108. DOI: [.org/10.1016/j.avb.2018.01.006](https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006).
- Resende, A. M. P. (2017). Clima de escola e estilos educativos familiares e docentes em escola secundária. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, 5, 161-165. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2526>.
- Renca, A. A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*.

- (Dissertação de mestrado não publicada). Departamento de Ciências da educação, Universidade de Aveiro.
- Reynolds, J. K., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38 (1), 78–97. DOI: 10.1177/0143034316682295.
- Riekie, H., Aldridge, J. M., & Afari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43 (1), 95–123. DOI: 10.1002/berj.3254.
- Sil, V., & Lopes, J. (2005). Os professores face à problemática do insucesso escolar- suas atitudes, percepções e opiniões. *Actas Electrónicas do VIII Congresso GalaicoPortuguês de Psicopedagogia*, 2985-3000.
- Soares, J., L., C. (2012). *As atividades extracurriculares como práticas de inclusão de alunos de 2.º Ciclo*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. (5ª ed). New York: Routledge.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39, 97–110. DOI: org/10.1207/s15326985ep3902_2.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, (1) 38–47. DOI: 10.3102/0013189X09357622.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Teo, T., Cheung, H. Y. & Kam, C. C. S. (2016). Validation of a chinese version of the psychological sense of school membership (c-pssm): tests of measurement invariance and latent mean differences. *Current Psychology*, 35 (1), 83-91. DOI: 10.1007/s12144-015-9350-x.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*, 357-385. DOI: 10.3102/0034654313483907.
- Valente, H. M. M. R. (2014). *A (in)disciplina na escola: a voz dos alunos. Um contributo para um estudo na Escola Secundária com 2.º e 3.º ciclos Professor Reynaldo dos Santos*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Aberta.
- Vinha, T. P., Morais, A., & Moro, A. (2017). Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.
- Voight, A., & Hanson, T. (2017). *How are middle school climate and academic performance related across schools and overtime?* (REL 2017–212). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *Am J Community Psychol, 40*, 194–213. DOI: 10.1007/s10464-007-9143-y.
- Wang, M., & Degol, J. L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28* (2), 315-352. DOI: 10.1007/s10648-015-9319-1.
- Won, S., Wolters, C. A., & Mueller, S. A. (2017). Sense of belonging and self-regulated learning: testing achievement goals as mediators. *The Journal of Experimental Education, 1-17*. DOI: 10.1080/00220973.2016.1277337.
- Ye, F. & Wallece, T. L. (2014). Psychological sense of school membership scale: method effects associated with negatively worded items. *Journal of Psychoeducational Assessment, 32* (3), 202-215. DOI: 10.1177/0734282913504816.
- You, S., Ritchey, K. M., Furlong, M. J., Shochet, I., & Boman, P. (2011). Examination of the latent structure of the psychological sense of school membership scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*, 225-237.

Anexos

Anexo 1 – Pedido de autorização à direção da escola;

Anexo 2 – Pedido de autorização aos encarregados de educação;

Anexo 3 – Declaração de consentimento informado;

Anexo 4 – Instrumento.



Exmo./a Senhor/a Diretor/a da Escola

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, especialização em Psicologia da Educação, eu, Daniela Filipa Monte, mestranda sob a orientação da Prof^ª. Doutora Madalena Melo, estou a desenvolver uma investigação relativa à temática da relação entre o clima de escola e o sentimento de pertença à escola em estudantes do 3º ciclo de ensino básico.

A presente investigação pretende analisar as relações entre a perceção do Clima da Escola e o Sentimento de Pertença à escola, em função de variáveis sociodemográficas dos estudantes (sexo, ano de escolaridade, escola frequentada, número de retenções e participação em atividades extracurriculares).

A realização desta investigação implica a aplicação de dois questionários (Escala de Clima de Escola e Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola) aos/às alunos/as desta escola que frequentem o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.

Torna-se assim imprescindível a colaboração da Escola que V. Ex.^a dirige, pelo que se solicita autorização para que os questionários possam ser passados a estudantes de 3º ciclo, com prévia autorização de encarregados de educação. Já foi solicitada ao Ministério da Educação a autorização referente à aplicação dos questionários em estabelecimentos de ensino públicos, salvaguardando-se que a investigação em causa não representa nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo, nomeadamente o consentimento informado de todos/as os/as participantes.

Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica, e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

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

Universidade de Évora, dezembro de 2017

Mestranda: Daniela Monte

Orientadora: Madalena Melo

Exmo./a. Sr./a Encarregado/a de Educação

Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Vimos por este meio solicitar autorização para a participação do/a seu/sua educando/a numa investigação sobre clima escolar e o sentimento de pertença à escola, realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, especialização em Psicologia da Educação, e desenvolvida pela mestranda Daniela Monte, sob a orientação da Professora Madalena Melo. A concretização desta investigação implica que estudantes de 3º ciclo respondam a dois questionários relacionados com a sua perspetiva acerca do clima de escola e do sentimento de pertença. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica e que serão salvaguardados todos os procedimentos éticos como o anonimato das respostas e a confidencialidade dos dados recolhidos.

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

Mestranda: Daniela Monte

Orientadora: Madalena Melo

Eu, _____,
Encarregado/a de Educação, do/a aluno/a
_____, do ___º ano, turma __, nº __,
autorizo não autorizo o/a meu/minha educando/a a participar nos questionários sobre clima
de escola e sentimento de pertença à escola, no âmbito de investigação de Mestrado em
Psicologia da Universidade de Évora.

O/A encarregado/a de Educação

Declaração de consentimento informado

Vimos por este meio solicitar a tua participação numa investigação sobre o clima escolar e o sentimento de pertença à escola, realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, especialização em Psicologia da Educação, e desenvolvida pela mestranda Daniela Monte, sob a orientação da Professora Madalena Melo. A concretização desta investigação implica que respondas a dois questionários relacionados à tua perspetiva sobre a escola, nomeadamente sobre o clima escolar e o sentimento de pertença. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica e que serão salvaguardados todos os procedimentos éticos como o anonimato das respostas e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Esperando uma resposta positiva ao pedido, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

Mestranda: Daniela Monte

Orientadora: Madalena Melo

Eu, _____,

aluno/a do ____º ano, turma _____, nº _____

aceito / não aceito participar na investigação sobre clima de escola e sentimento de pertença à escola, no âmbito de investigação de Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora.

O/A aluno/a



Os questionários que se seguem têm por objetivo uma investigação científica na área da psicologia.

Os dados recolhidos para esta investigação são totalmente **confidenciais** e a tua participação é completamente **voluntária** e **anónima**.

Não existem respostas certas ou erradas.

Agradecemos que respondas com sinceridade e empenho a todas as questões da mesma forma que agradecemos a tua disponibilidade para participar.

Obrigado pela tua colaboração

Ano de escolaridade: ____ **Idade:** ____ **Sexo:** Feminino Masculino

Alguma vez reprovaste de ano? Não Sim Se sim, quantas vezes? ____

Participas nalguma atividade extracurricular na tua escola (ex: Desporto Escolar, Clube de Teatro, Música, etc.)? Sim Não

Se sim, qual? _____

Gostas da tua escola? Muito Razoavelmente Pouco Nada

Consideras-te...

Muito bom aluno Bom aluno Nem bom nem mau aluno Mau aluno

A MINHA ESCOLA

Este questionário é sobre como te sentes em relação à tua escola. As afirmações referem-se à ESCOLA COMO UM TODO, não debes ter em conta apenas uma única disciplina, aula ou professor. Assinala com uma cruz (x) o quadrado que melhor explica a tua opinião, tendo em conta que 1 significa discordo muito, 2 discordo, 3 concordo e 4 concordo muito.

<i>Nesta Escola...</i>	1	2	3	4
1. A maioria dos/as alunos/as entrega os seus trabalhos-de-casa a tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os/As professores/as tratam os/as alunos/as com respeito independentemente da sua cor da pele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As regras desta escola são justas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os/As alunos/as estão seguros/as nos corredores da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. As regras desta escola são claras para os/as alunos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A maioria dos/as alunos/as esforça-se ao máximo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os/As professores/as preocupam-se com os seus alunos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As consequências para quem não cumpre as regras da escola são justas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os/As alunos/as ameaçam e fazem bullying com outros estudantes nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os/As alunos/as sabem como se comportar de acordo com o que escola espera deles/delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Os/As alunos/as são amigáveis uns/umas com os/as outros/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A maioria dos/as alunos/as sente-se feliz na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Os/As alunos/as sabem que estão seguros nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os/As alunos/as sentem medo de sofrer bullying nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Nesta Escola...</i>	1	2	3	4
15. Os/As alunos/as sabem quais são as regras da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os/As alunos/as preocupam-se uns/umas com os/as outros/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Os/As professores/as ouvem os/as alunos/as quando eles/elas têm problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. As regras de comportamento são justas para os/as alunos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Os/As estudantes sentem-se seguros/as nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Esta escola deixa claro como os/as alunos/as se devem comportar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Os/as alunos/as respeitam os/as outros/as mesmo quando estes/as são diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Os/as adultos/as que trabalham nesta escola preocupam-se com os/as alunos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. A maioria dos/as alunos/as obedece às regras da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Nesta escola o <i>bullying</i> é um problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. A maioria dos/as alunos/as gosta desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Os/As professores/as gostam dos seus alunos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Os/As alunos/as praticam bullying com colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. As regras da sala de aula são justas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. A maior parte dos/as alunos/as trabalha muito para conseguir ter boas notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Os/As alunos/as tratam-se com respeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Os/As alunos/as dão-se bem uns/umas com os/as outros/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SENTIMENTO DE PERTENÇA À MINHA ESCOLA

Este questionário tem afirmações relativas à tua vida diária na escola. Deves assinalar com uma cruz (x) o quadrado que melhor traduz aquilo que sentes e pensas. Deves assinalar na escala um dos números entre 1 e 5, em que 1 significa nada verdade e 5 completamente verdade.

	1	2	3	4	5
1. Eu sinto que faço parte da minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As pessoas da minha escola notam quando sou bom a fazer algo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. É difícil pessoas como eu serem aceites na minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os/as outros/as alunos/as da escola levam as minhas opiniões a sério.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A maioria dos/as professores/as da minha escola interessa-se por mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Às vezes, sinto que não pertenço à minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Há pelo menos um/a professor/a ou um adulto com quem posso falar na escola, se tiver algum problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As pessoas da minha escola são simpáticas para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os/as professores/as da minha escola não se interessam por pessoas como eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Eu faço parte de muitas atividades na minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Eu sou tratado com tanto respeito como os outros alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Eu sinto-me muito diferente do resto dos alunos da minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Eu posso ser eu mesmo na minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os/as professores/as da minha escola respeitam-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. As pessoas da minha escola sabem que sou capaz de fazer um bom trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Eu gostaria de andar numa escola diferente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eu tenho orgulho em pertencer à minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Os/as outros/as alunos da minha escola gostam de mim como eu sou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>