



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Clima de escola e envolvimento dos/as estudantes: um estudo com alunos/as do 3º Ciclo do Ensino Básico

Cláudia Espiguiha Guerra

Orientadora | Prof.^a Doutora Madalena Melo

Mestrado em Psicologia

Área de Especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Clima de escola e envolvimento dos/as estudantes: um estudo com alunos/as do 3º Ciclo do Ensino Básico

Cláudia Espiguiha Guerra

Orientadora | Prof.^a Doutora Madalena Melo

Mestrado em Psicologia

Área de Especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2018

Para a Mariana e para o José Pedro,
para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma escola capacitante e inspiradora...

Agradecimentos

Em primeiro lugar, um agradecimento à Professora Doutora Madalena Melo, pelo incentivo e confiança depositada no meu trabalho, pela exigência e rigor, a par da disponibilidade e apoio. Foi muito enriquecedor fazer esta caminhada com a sua experiência, sabedoria e tendo como base os valores partilhados.

Quero também agradecer às companheiras de viagem, à Joana Carlos, à Joana Alberto e à Lúcia, pelas angústias e desafios partilhados e pela generosidade dessas partilhas na certeza que todas fomos crescendo ao longo destes meses de trabalho conjunto. Muito particularmente às Joanas pela disponibilidade sempre demonstrada para me integrar, estando eu mais distante das andanças da universidade e pela amizade e respeito mútuo, entretanto construídos.

Os alunos, os professores e as direções das escolas que me acolheram com simpatia e disponibilidade também merecem aqui um agradecimento. Em especial, quero agradecer ao Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício pela confiança sempre demonstrada no meu trabalho, aos professores e alunos com quem todos os dias trabalho, que me inspiram e desafiam para ir mais longe na compreensão e intervenção na Escola.

Às minhas colegas do Espaço Com Tacto, Maria João Santos e Dulce Marchão, pelas horas em que não estive presente, pelo apoio de sempre e pelo incentivo contínuo.

Agradeço à minha família, em primeiro lugar aos meus pais que me serviram de exemplo de trabalho, dedicação e sacrifício e que sempre me incitaram a apostar na Escola. Aos meus irmãos... à Lina pela disponibilidade ilimitada para ajudar a todos, pela paciência para a revisão final e pelo apoio de sempre; ao João que sempre me inspira, que me foi encorajando ao longo do trabalho e ajudando a desdramatizar em momentos mais conturbados. À Gabi que me foi sempre apoiando e ajudando a refletir.

Ao Marco, pelo (já) longo percurso partilhado, pelas horas de ausência, pelo apoio de sempre, por acreditar nas minhas capacidades e me ajudar a ver a luz lá no fundo, quando o escuro parece dominar. Obrigada pelos abraços e pelos “abanões” nas horas certas, para não pararmos, pela ternura e pela paciência. Agradeço muito ao José Pedro e à Mariana, que foram aceitando a ausência temporária da mãe.... Pela paciência para esperar pela brincadeira ou o passeio adiado.... Obrigada por tudo o que me ensinam todos os dias e pela felicidade em tantos momentos da nossa vida a quatro!

Clima de escola e envolvimento dos/as estudantes: um estudo com alunos/as do 3º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O clima de escola tem vindo a beneficiar de um crescente interesse da comunidade científica e dos educadores. Baseia-se na experiência que alunos/as e restantes elementos da comunidade escolar têm na vida escolar, reflete as normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais da escola.

O presente estudo teve como objetivos: 1. a tradução e adaptação de um questionário de clima de escola para estudantes portugueses (*Delaware School Climate Survey–Student - DSCS-S*); 2. compreender as relações entre clima de escola e envolvimento dos alunos na escola e o seu sucesso escolar anterior. Para tal, foi utilizada uma amostra de 442 estudantes de escolas básicas de Évora em que para além da aplicação do *DSCS* se utilizou também a Escala Quadridimensional de envolvimento dos estudantes - *EAE-E4D*.

Os principais resultados demonstram a importância das relações professor/a – aluno/a na forma como o clima de escola se relaciona com percursos escolares bem-sucedidos. No que se refere ao envolvimento, foram encontradas diferenças significativas no envolvimento afetivo e comportamental entre alunos com e sem sucesso escolar.

A análise correlacional permitiu demonstrar que existe uma correlação positiva e moderada entre o clima de escola e o envolvimento dos/as alunos/as na escola e correlações significativas entre diferentes dimensões de clima de escola e de envolvimento dos/as estudantes na escola.

Palavras-chave: clima de escola, envolvimento dos/as estudantes na escola, repetência.

School climate and student's engagement in school: A study with 7th, 8th and 9th grade students

Abstract

The school climate has been growing in the interest of the scientific community and educators. It is based on the experience that students and other elements of school's community have in school's life. It refers to norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices and organizational structures.

The present study aimed to 1. carry out the translation and adaptation of a school climate questionnaire for portuguese students (Delaware School Climate Survey-Student - DSCS-S); 2. understand the relations between school climate and students' engagement in school, and their previous school success. understand the relationships between school climate and student involvement in school and their previous school success. For this purpose, a sample of 442 students from basic schools in Évora was used. In addition to the application of the DSCS, the Quadri-Dimensional Student Engagement Scale (EAE-E4D) was also used. using Quadri- dimension of student involvement - EAE-E4D.

The main results demonstrate the importance of teacher - student relationships in the way school climate is related to successful school pathways. Regarding the engagement, significant differences were found in affective and behavioral engagement among students with and without school success.

Correlational analysis showed that there is a positive and moderate correlation between the school climate and the students' engagement in school and significant correlations between different dimensions of school climate and the school engagement.

Key words: School climate, school engagement, school failure.

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento teórico	5
1. Clima de escola.....	5
1.1 Clima de escola: definições e concetualizações.....	5
1.2 Clima de Escola: Modelos teóricos.....	12
1.3 Investigação sobre clima de escola	16
2. Envolvimento dos/as estudantes na escola.....	21
2.1 Envolvimento dos/as estudantes na escola: definições e concetualizações	21
2.2 Envolvimento dos estudantes na escola: Modelos teóricos.....	23
2.3 Investigação sobre envolvimento dos/as estudantes na escola.....	26
3. Relações entre clima de escola e envolvimento dos/as estudantes na escola.....	31
II – Estudo Empírico.....	37
1. Objetivos específicos e Questões de Investigação.....	37
2. Participantes.....	38
3. Instrumentos	38
4. Procedimentos	42
5. Apresentação e análise dos resultados.....	45
Análise Descritiva dos instrumentos	45
Análise Psicométrica dos instrumentos	47
Análise Inferencial dos Resultados.....	50
6. Discussão global de resultados	61
III - Conclusões gerais.....	73
Referências bibliográficas	79
Anexos.....	91

Índice de tabelas

Tabela 1. Distribuição dos/as participantes por Ano escolar, Escola e Sexo.....	37
Tabela 2. Média e desvio-padrão da Escala de Clima de Escola - DSCS-S.....	44
Tabela 3. Média e desvio-padrão da Escala de Envolvimento dos/as estudantes - EAE – E4D...45	
Tabela 4. Estrutura fatorial da escala de clima de escola (DSCS – S).....	46
Tabela 5. Valores mínimos, valores máximos, média, desvio-padrão e Alphas de Chronbach para as Escalas e respectivas dimensões.....	48
Tabela 6. Média e Desvios-padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola e Envolvimento em função da existência de reprovação anterior.....	49
Tabela 7. Média e Desvios-padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola e Envolvimento em função do Sexo.....	50
Tabela 8. Média e Desvios-padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola e Envolvimento em função da faixa etária.....	51
Tabela 9. Média e Desvios-padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola e Envolvimento em função do ano de escolaridade.....	53
Tabela 10. Média e Desvios-padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola e Envolvimento em função da participação em atividades extracurriculares.....	54
Tabela 11. Média e Desvios-padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola em função do gosto pela escola.....	55
Tabela 12. Média e Desvios-padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola em função do sua auto-percepção enquanto alunos/as.....	56
Tabela 13. Correlações de Pearson (r) entre os fatores da DSCS-S e os fatores da EAE-E4D.....	59

Índice de figuras

Figura 1. Dimensões do clima de escola (Wang & Degol, 2016).....7

Figura 2. Modelo do envolvimento dos/as estudantes na escola (Lam & Jimerson, 2008).....26

Introdução

As escolas proporcionam um contexto social que é um microcosmos de um mundo social mais alargado e complexo. Assim, a escola é mais do que um contexto de aprendizagem académica, é também um lugar onde as crianças aprendem a formar relações sociais positivas, ganham independência e se desenvolvem emocional, comportamental e cognitivamente (Cohen, McCabe, & Michelli, 2009). A frequência da escola implica navegar na interação com pares, resolver os problemas sociais que daí podem advir, desenvolver as competências sociais, emocionais e relacionais necessárias para construir e manter as relações com colegas. O que acontece na vida social das crianças e jovens é fulcral para a sensação de conforto e segurança na escola, o seu envolvimento e participação nas tarefas escolares e para os seus resultados escolares (DeLay et al., 2016).

O clima de escola envolve a qualidade e a consistência das relações interpessoais, o sentimento de pertença à comunidade escolar e a percepção de segurança que a Escola veicula. O clima de escola parece refletir-se no ajustamento socio-emocional e saúde mental das crianças e jovens (Bear et al., 2016; Berg & Aber, 2015). Para além disso os resultados escolares e comportamentais também parecem estar associados ao clima de escola.

Tem havido um interesse significativo e crescente na melhoria do clima de escola nos últimos anos. Isto deve-se aos seguintes três fatores. Primeiro, há um crescente número de pesquisas empíricas que apoiam a noção de que o contexto é importante: o efeito de grupo, por exemplo, normas, expectativas e sistemas de crenças moldam a experiência e a aprendizagem individuais, tal como influenciam todos os níveis dos relacionamentos. Em segundo lugar, há uma crescente percepção de que o aumento do clima de escola apoia a prevenção efetiva da violência em geral e os esforços de prevenção do *bullying* em particular. Em terceiro lugar, há um interesse crescente na promoção de competências transversais como a educação para os valores, competências socio-emocionais, esforços de promoção de saúde mental e envolvimento na comunidade com a promoção da cidadania (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Este crescente re-interesse pela investigação sobre o clima de escola, também se tem sentido a nível político. Este é considerado um aspeto essencial no desenvolvimento de programas de promoção de competências socio-emocionais e de prevenção de problemas de

comportamento (Bear et al., 2015). Pretende-se que o clima de escola e a segurança sejam indicadores não académicos para classificar as escolas (Klotz, 2016).

Compreender as diferenças de impacto das características da escola e da perceção dos relacionamentos interpessoais no envolvimento afetivo com a escola, permite à própria escola compreender que aspetos deve trabalhar e nos quais deve intervir, com o objetivo de promover o sentimento de pertença e a valorização e gosto do/a aluno/a pela sua escola, e dessa forma contribuir para promoção do seu bem-estar (Charneca, 2012).

Em países como os Estados Unidos da América, a França, o Canadá e Israel, o clima de escola faz parte da avaliação da qualidade educativa. Além disso, as estratégias de melhoria escolar basadas em evidências têm incluído o clima de escola no apoio aos estudantes, ao pessoal docente e não docente e aos pais na geração de escolas mais seguras, contentoras e comprometidas com a aprendizagem (Lopez et al., 2014). Assim, há um crescente número de países e departamentos da Educação que se têm focado nos projetos de promoção do clima de escola como uma componente essencial da melhoria da escola ou/e prevenção de situações de *bullying* (Thapa et al., 2013).

Apesar do clima de escola ser objeto de muitas investigações em países como os Estados Unidos da América, em Portugal esta é uma área que carece de desenvolvimento. A presente investigação pretende demonstrar a validade de um instrumento de avaliação do clima de escola que permita aceder a este construto nas escolas portuguesas. Foi adaptada para estudantes portugueses a Escala de Clima de Escola “Delaware School Climate Survey–Student (DSCS-S)” que pretende avaliar a perspetiva dos/as estudantes sobre o clima de escola. Os fatores associados ao clima de escola avaliados por esta escala são: relações professor-aluno; relações entre pares, respeito pela diferença, segurança na escola, expectativas e justiça das regras.

A escola, enquanto contexto de excelência de interações e aprendizagens, permite a promoção do desenvolvimento ótimo de crianças e adolescentes que lá desenvolvem os seus primeiros contactos fora do seio da família. Este contexto permite assim que a criança inicie o contacto mais próximo com outras figuras, experimente diferentes papéis sociais e se integre, gradualmente, na comunidade envolvente. É, portanto, fundamental que o/a estudante experiencie situações positivas no contexto escolar. Tal como o clima de escola, o envolvimento dos alunos na escola tem sido foco de atenção por parte de investigadores, psicólogos, e demais agentes educativos. O envolvimento dos/as alunos/as na escola parece

ser também relevante na compreensão do seu desempenho académico (Melo & Pereira, 2011). O presente estudo tem o intuito de abordar o envolvimento do/a estudante na escola e a sua relação com o clima de escola. De acordo com Perdue e colegas (2009), uma melhor compreensão das variáveis individuais e contextuais do envolvimento na escola irá, obviamente, fornecer informações mais ricas acerca das melhores práticas para a intervenção. O envolvimento dos/as alunos/as na escola é um fator protetor do sucesso académico e de comportamentos distónicos nos ensinamentos básico e secundário (Fernandes, Caldeira, Silva & Veiga, 2016). O estudo do envolvimento torna-se fulcral para o desenvolvimento de qualquer estratégia e intervenção na escola, nomeadamente, ao nível da promoção do bem-estar dos/as estudantes e evitar comportamentos de risco, incluindo o abandono escolar precoce.

O presente trabalho faz parte de uma investigação mais ampla sobre várias dimensões da qualidade de vida escolar, desenvolvida em conjunto com a Orientadora desta tese, Professora Doutora Madalena Melo.

A dissertação está organizada em três partes que inclui o “Enquadramento teórico”, que inclui uma revisão bibliográfica das dimensões em estudo; o “Estudo empírico”, onde é apresentada uma descrição dos procedimentos utilizados e resultados obtidos para responder aos objetivos do estudo; e as “Conclusões gerais”, onde se verte a reflexão realizada sobre os resultados do estudo e implicações dos mesmos para a intervenção.

O Enquadramento teórico inclui os capítulos: 1. Clima de escola, onde se apresenta uma revisão do conceito e dos modelos teóricos que o alicerçam, se descrevem os fatores associados ao clima de escola, bem como os principais resultados da investigação científica relacionados com este conceito; 2. Envolvimento dos alunos na escola, que inclui uma revisão teórica deste tema, designadamente do conceito e modelos teóricos de conceptualização do envolvimento, análise dos antecedentes e a importância do constructo para os resultados positivos dos alunos; 3. Relações entre clima de escola e envolvimento dos alunos na escola, com o objetivo de relacionar os constructos em análise e as dimensões apresentadas no estudo, de modo a ser possível uma visão compreensiva dos resultados obtidos no estudo empírico.

O Estudo Empírico inclui o Plano Metodológico, onde se explicitam os objetivos e as questões de investigação, se faz a descrição da amostra, dos instrumentos e dos procedimentos de recolha e análise de dados; a Apresentação e Análise dos Resultados, que

integra a descrição e a análise psicométrica dos instrumentos e a descrição e análise dos procedimentos que visam responder às questões de investigação; e, por fim, a Discussão dos Resultados, onde se analisam os mesmos à luz dessas mesmas questões, relacionando-as com a literatura na área.

As Conclusões Gerais englobam uma reflexão geral sobre os resultados, as suas implicações para intervenção, perspectivas futuras de investigação e também aqui são apresentadas as principais limitações do estudo.

I – Enquadramento teórico

1. Clima de escola

1.1 Clima de escola: definições e concetualizações

A importância do clima de escola foi reconhecida pela primeira vez há mais de 100 anos, quando Arthur Perry, publicou o *Management of a City School* (1908). Perry reconheceu a necessidade de proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem de qualidade. No entanto, o clima de escola não entrou no campo da pesquisa empírica até o início dos anos 1960, quando foi desenvolvido o Questionário Descritivo do Clima Organizacional e começaram a estudar sistematicamente os efeitos do clima organizacional da escola sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as alunos/as. Ao longo das últimas décadas, investigadores e educadores perceberam que a conceptualização inicial do clima de escola era excessivamente simplista, reconhecendo o clima de escola como uma construção multidimensional (Wang & Degol, 2016).

O clima de escola reúne as características sociais, emocionais e físicas da comunidade escolar (Voight & Hanson, 2017). Metaforicamente é o coração e a alma da escola (Bear et al., 2016).

De acordo com Cohen et al. (2009), o clima de escola é a *“Qualidade e caráter da vida escolar”*, que inclui *“normas, valores e expectativas que apoiam as pessoas de forma a se sentirem social, emocional e fisicamente seguras”* (p. 182).

Todas as definições de clima de escola incluem referências à importância das relações interpessoais positivas e do sentimento de pertença. Muitas ainda incluem a importância dos/as alunos/as e profissionais se sentirem seguros/as na escola (Bear et al., 2016).

O *National School Climate Council dos Estados Unidos da América* (2007) define o clima de escola como:

Um clima escolar sustentável e positivo promove o desenvolvimento dos jovens e a aprendizagem necessária para uma vida produtiva e satisfatória numa sociedade democrática. Este clima inclui normas, valores e expectativas que ajudam as pessoas a se sentir social, emocional e fisicamente seguras. As pessoas estão comprometidas e são respeitadas. Estudantes, famílias e educadores trabalham juntos para desenvolver, viver e contribuir para uma visão escolar compartilhada. Os educadores modelam e

alimentam uma atitude que enfatiza os benefícios e a satisfação com a aprendizagem. Cada pessoa contribui para as atividades da escola, bem como para o cuidado com o ambiente físico (p. 4).

É, hoje em dia, consensual que o clima de escola é multidimensional. A inclusão de vários domínios enriquece a investigação nesta área e aumenta a probabilidade de criar mudanças significativas através de iniciativas de reforma escolar que se concentrem em múltiplos caminhos para o sucesso dos/as alunos/as. O clima de escola pode ser um alvo potencialmente promissor para a intervenção. Um número cada vez maior de pesquisas empíricas sobre intervenções em toda a escola fornece apoio à premissa de que alterar os processos sociais do clima de escola produzirá melhores resultados para os/as estudantes em vários domínios. O clima de escola tem mostrado ser preditivo dos resultados académicos, comportamentais e psicológicos dos/as alunos/as (Wang & Degol, 2016).

Apesar de haver concordância na literatura científica em que o clima de escola é um conceito multidimensional e complexo, os autores divergem muito nas dimensões que incluem no clima de escola o que acresce alguma confusão à volta desta linha de investigação. Wang e Degol (2016) elaboraram uma revisão de literatura e identificaram e categorizaram as múltiplas dimensões descritas na literatura em 4 domínios, que correspondem a 13 dimensões (ver figura 1).



Figura 1 – Dimensões do clima de escola (Wang & Degol, 2016)

A multidimensionalidade do clima de escola está representada na literatura, que define o clima de escola de quatro formas: clima acadêmico, comunitário, de segurança e institucional. Estas quatro categorias amplas fornecem uma das concepções mais abrangentes da qualidade do clima de escola. O clima acadêmico concentra-se na qualidade geral da atmosfera acadêmica, incluindo currículos, processo de ensino-aprendizagem, formação de professores e seu desenvolvimento profissional. A comunidade enfatiza a qualidade das relações interpessoais dentro da escola. A segurança representa o grau de segurança física e emocional proporcionada pela escola, bem como a presença de práticas disciplinares efetivas, consistentes e justas. Finalmente, o ambiente institucional reflete as características organizacionais ou estruturais do ambiente escolar. Coletivamente, essas quatro dimensões abrangem quase todas as características do ambiente escolar que afetam o desenvolvimento cognitivo, comportamental e psicológico dos/as alunos/as (Wang & Degol, 2016).

i. Clima acadêmico

O domínio acadêmico do clima de escola, refere-se à forma como a aprendizagem e o ensino são promovidos na escola (Thapa et al., 2013). O clima acadêmico geralmente é definido em três dimensões: liderança, processo de ensino/aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A liderança refere-se ao papel que os/as diretores/as desempenham na construção e execução da visão da escola através da comunicação e definição de orientações. Líderes eficazes articulam a visão da escola para estudantes e funcionários/as, inspiram todos a se esforçarem para objetivos comuns, mostram respeito por todos os membros da comunidade escolar e expressam a sua preocupação com os sentimentos e as necessidades individuais. Os vários métodos e práticas de ensino que os/as professores/as utilizam nas salas de aula podem influenciar fortemente as experiências de aprendizagem dos/as alunos/as (Stefanou et al., 2004). As práticas de ensino, que promovem a motivação acadêmica dos alunos/as, são atividades desafiadoras e práticas que possuem aplicações no mundo real (Marks, 2000). As práticas de ensino efetivas devem ser adaptadas às necessidades únicas e capacidades individuais dos/as alunos/as, estando alinhadas com os objetivos do currículo e as metas nacionais. O processo de aprendizagem também é influenciado pelas crenças, expectativas e estrutura de objetivos do professor, bem como o tipo de avaliação e feedback fornecidos aos/as alunos/as (Deemer, 2004). O desenvolvimento profissional refere-se às oportunidades e programas de formação postos ao dispor de professores e funcionários para desenvolver

competências e melhorar as suas estratégias de ensino e design curricular (Wang & Degol, 2016).

ii. Comunidade

A comunidade refere-se à qualidade das interações entre os membros da escola (Bear et al., 2015). O domínio comunitário do clima de escola é definido como sendo constituído por quatro dimensões: qualidade das relações interpessoais, sentimento de pertença, respeito pela diversidade e parcerias comunitárias.

A qualidade das relações interpessoais refere-se à consistência, frequência e natureza dos relacionamentos que ocorrem na escola: relacionamentos estudantes-professores/as, relacionamentos entre estudantes e relacionamentos entre os membros da comunidade escolar (Hopson & Lee, 2011). As relações interpessoais positivas são caracterizadas por sentimentos mútuos de apoio, confiança e respeito (Wang, Brinkworth & Eccles, 2012). Verificou-se, por exemplo, que tanto nos estudantes chineses como nos americanos, a perceção de suporte professor-aluno e o apoio de pares estão positivamente associados à autoestima e aos resultados académicos e negativamente associados aos sintomas depressivos (Jia, Wang, Ling & Lu, 2009).

As relações entre os/as professores/as e a direção também são importantes, tal como a extensão em que os/as professores/as e funcionários comunicam, colaboram e se apoiam mutuamente. A literatura indica que, quando os/as professores/as se sentem apoiados tanto pelo/a diretor/a quanto pelos/as colegas, os/as professores/as estão mais comprometidos com a sua profissão. Um clima de escola positivo também está associado ao desenvolvimento de crenças nos/as professores/as de que eles podem influenciar positivamente a aprendizagem dos/as alunos/as. O clima de escola é um importante fator que contribui para a manutenção do corpo docente das escolas. Além disso, a pesquisa mostrou que o clima de escola melhora ou minimiza o cansaço emocional dos/as professores/as e funcionários/as e sentimentos de baixa realização pessoal (Thapa et al., 2013).

O sentimento de pertença é o estado psicológico de vinculação que os/as alunos/as experimentam quando se sentem aceites, incluídos e pertencentes à comunidade escolar. Este reflete a capacidade da escola para incrementar a identificação e afiliação entre os seus alunos/as e os seus professores/as (Freeman et al., 2009).

O respeito pela diversidade é a presença de consciência cultural, apreciação e respeito por todos (Juvonen et al., 2006). Uma escola deve dar o exemplo no que se refere ao respeito pela diversidade de todos os membros, considerando as questões culturais, de gênero, orientação sexual ou afiliação religiosa. Além disso, os/as professores/as que cultivam salas de aula culturalmente sensíveis são aqueles que valorizam os interesses dos/as alunos/as e a promoção de autonomia, proporcionando aos/às estudantes oportunidades para a tomada de decisão, de forma a valorizar as suas opiniões (Weinstein et al., 2003).

A parceria entre elementos da comunidade pressupõe que os pais e as instituições da comunidade conhecem o cenário escolar. Uma forte parceria comunitária geralmente é caracterizada pelo envolvimento dos pais na escola, pela comunicação com professores/as e outros funcionários/as, e pela organização de eventos como ateliers para pais e professores/as ou espetáculos escolares. Projetos que promovam a educação para a cidadania como o voluntariado, serviço comunitário, debates, permitem aos alunos/as ter a oportunidade de participar na vida da escola e da comunidade o que aumenta o seu autoconceito e tolerância face à diferença. (Thapa et al., 2013)

iii. Segurança

A segurança escolar refere-se à segurança proporcionada pela escola e pelos seus membros, associada ao grau de ordem e disciplina presentes no espaço escolar (Wang & Degol, 2016). No domínio da segurança, normalmente distinguem-se três dimensões do clima de escola: segurança física, segurança emocional, ordem e disciplina.

A segurança física de uma escola refere-se ao grau em que a violência, a agressão e a vitimização estão presentes e quais as medidas que são tomadas para garantir a segurança dos seus membros (Osher et al., 2010). As estratégias para eliminar a violência física (por exemplo brigas ou assaltos) incluem a implementação de sistemas e programas de promoção de comportamentos positivos, técnicas de gestão ativa da sala de aula, e práticas disciplinares efetivas (Osher et al., 2010).

A segurança emocional é descrita como a presença de acompanhamento e apoio para estudantes que têm problemas de saúde mental, e a ausência de *bullying*, assédio ou intimidação verbal (Kuperminc et al., 2001). Os membros da comunidade escolar comunicam eficazmente com diferentes pessoas, podem expressar os seus sentimentos e partilhar as suas opiniões sem medo de antagonização. Além disso, os serviços de saúde mental da escola

cultivam um clima de escola caracterizado pela promoção da saúde psicológica, reduzindo os problemas comportamentais e emocionais em toda a população estudantil.

A ordem e a disciplina referem-se ao grau em que os alunos/as se reconhecem nas regras da escola, a consistência e a equidade das práticas disciplinares e a forma como os atos de incivildade ou desordem são tratados. Gottfredson e colegas (2005) caracterizaram as escolas desordenadas como tendo uma alta incidência de atos delinquentes cometidos por estudantes contra seus pares e professores. O grau em que os alunos/as acreditam nas regras da escola e sentem que essas regras são implementadas de forma justa e consistente indicam o grau de ordem e disciplina presentes (Wang & Degol, 2016).

Sentir-se seguro na escola promove drasticamente a aprendizagem dos/as alunos/as e o seu desenvolvimento saudável. No entanto, há uma linha de investigação que mostrou que muitos estudantes não se sentem fisicamente e emocionalmente seguros nas escolas. Nas escolas sem normas consistentes e justas, estruturas e relações de apoio, os/as alunos/as estão mais propensos a sofrer violência, vitimização entre pares e ações disciplinares punitivas, muitas vezes acompanhadas de altos níveis de absentismo e redução de desempenho académico (Thapa et al., 2013).

iv. Ambiente institucional

A componente do ambiente institucional do clima de escola refere-se à adequação do ambiente escolar, à manutenção das infraestruturas do edifício, à acessibilidade do mesmo e alocação de recursos educacionais. A qualidade tangível e sensorial de um ambiente desempenha um papel importante na formação das vivências que as pessoas experimentam nesse contexto.

A adequação ambiental indica as características físicas das instalações, como a temperatura, a iluminação, o som e a manutenção. Um ótimo ambiente de aprendizagem requer aquecimento adequado, amplas formas de iluminação, controle acústico e manutenção do edifício (Wang & Degol, 2016). A qualidade das características físicas afeta a eficácia das práticas do processo de ensino / aprendizagem, o que, por sua vez, afeta o sucesso dos alunos/as. As características físicas da organização que foram associadas às percepções do clima de escola incluem o tamanho da escola, o tamanho da turma, o horário de início e término da escola e a mobilidade estudantil (Wang & Degol, 2016). A disponibilidade de recursos inclui a acessibilidade que os/as professores/as e alunos/as têm à tecnologia e a

outras ferramentas e recursos que facilitam a aprendizagem. A qualidade das instalações escolares parece afetar o desempenho dos/as alunos/as, tendo o clima de escola como mediador (Thapa et al., 2013).

1.2 Clima de Escola: Modelos teóricos

Com o intuito de facilitar uma visão mais ampla e compreensiva do constructo de clima de escola abordaremos sumariamente vários modelos explicativos deste conceito.

➤ **Teoria bioecológica**

Teoricamente, os esforços de melhoria do clima escolar podem ser fundamentados em teorias de sistemas ecológicos de desenvolvimento infantil e juvenil que reconhecem que as características do indivíduo, da família, da escola e de outros contextos onde se movem têm impacto na aprendizagem e nos comportamentos individuais. Bronfenbrenner (1994) apresentou o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, através do qual explicou a interação da pessoa com o mundo que a rodeia e o seu conseqüente desenvolvimento. No centro do quadro conceptual deste modelo, encontramos o sujeito que estabelece interações diretas com o microsistema, e indiretas com outros contextos mais vastos – mesossistema, exossistema e macrossistema.

Partindo do princípio de que o desenvolvimento é um produto da interação entre a pessoa e o meio ambiente, Bronfenbrenner (2002) propõe um modelo ecológico que vai além de um único contexto de acontecimentos, incluindo transições e interacções entre os diversos ambientes, sabendo-se, por isso, que existem influências externas e transições ecológicas que afetam não só o comportamento, mas também o próprio desenvolvimento. No âmbito deste modelo ecológico, é dada ênfase ao conceito experienciado, ou seja, à forma como o ambiente é percebido pelas pessoas que interagem dentro e com ele. Mais importante do que a realidade *per se*, é a percepção de um indivíduo sobre o seu ambiente social, na compreensão do comportamento humano. Uma forte linha de investigação na psicologia mostra que a forma como os indivíduos percebem o ambiente que os envolve é um forte preditor do seu desempenho social, emocional e académico. As percepções dos/as alunos/as sobre os ambientes escolares como estes sendo mais justos e “cuidadores” têm sido consistentemente relacionadas a menos problemas comportamentais, maior conformidade com regras, maior sucesso escolar, maior autoestima e menores taxas de abandono escolar (Bear et al., 2016).

Uma das características que definem a investigação sobre o clima de escola é a forma como os comportamentos individuais são moldados pelo ambiente escolar (Wang & Degol, 2016).

A teoria bioecológica afirma que, são o conjunto das condições e das estruturas do edifício externo, das práticas disciplinares e curriculares da escola, das relações interpessoais entre estudantes e professores/as que influenciarão o desenvolvimento dos/as alunos/as e a sua experiência escolar (Way et al., 2007). Por estas razões, a teoria bio ecológica é um dos pilares teóricos da investigação em clima de escola. A sua ênfase no multicontextualismo, nos processos proximais e no crescimento ao longo do tempo alinha-se com a noção de que múltiplos domínios e características do ambiente escolar podem interagir para influenciar o desenvolvimento do aluno em diferentes idades (Wang & Degol, 2016).

Deve ser entendido que tanto os efeitos do clima de escola quanto as condições que o originam estão profundamente interligados, crescendo a partir da experiência compartilhada de um sistema ecológico dinâmico (Thapa et al., 2013). Bronfenbrenner (1994) conceptualiza o ambiente bio ecológico ou o contexto em que ocorre o desenvolvimento, como uma série de estruturas aninhadas entre si, ou seja, estruturas ou sistemas interdependentes entre os quais existe reciprocidade. Em consequência, o desenvolvimento da criança é influenciado pelas interações que ocorrem entre estes diversos contextos/ambientes e vice-versa (Silva, 2014).

➤ **Teoria do Risco e da Resiliência**

O modelo de risco e resiliência centra-se na delimitação de fatores de proteção num contexto que promova ajustamentos adaptativos e minimize os resultados negativos na presença de risco (Rutter, 2006, cit. por Wang & Degol, 2016). A escola é um dos contextos de desenvolvimento mais salientes para considerar os fatores de risco e proteção. O risco refere-se a qualquer influência que aumente a probabilidade de uma criança ter um resultado negativo, como crescer em contextos socioeconómicos desfavorecidos ou ser vítima de discriminação. A resiliência pode ser considerada como o acúmulo de ativos de desenvolvimento (por exemplo, relações positivas com professores/as) nas quais as crianças se podem basear para neutralizar os efeitos negativos da influência das mudanças ou factores de stress. O desenvolvimento positivo dos/as alunos/as varia de acordo com a combinação única dos atributos pessoais do/a estudante e seu ambiente escolar (Hopson & Lee, 2011).

➤ **Teoria da vinculação**

Quando são proporcionados às crianças apoio emocional consistente e um ambiente seguro estas podem tornar-se mais seguras e sentir-se mais à vontade, assumindo riscos e explorando o mundo. Enquanto os primeiros 18 meses de vida são muitas vezes o foco principal da teoria da vinculação, os vínculos estão presentes nos relacionamentos ao longo da vida útil (Hughes & Akin-Little, 2007, cit. por Wang & Degol, 2016). Uma das primeiras oportunidades para criar vínculos fora da unidade familiar é na escola, quando as crianças se podem relacionar com colegas e professores. Os primeiros relacionamentos com colegas e professores abrem caminho para o desempenho académico e comportamental posterior. Como a teoria da vinculação se concentra na importância de construir vínculos sociais fortes, é mais aplicável ao domínio relacional do clima de escola, enfatizando como a qualidade e a frequência das relações dentro da escola influenciam o desenvolvimento infantil.

➤ **Teoria do Controle Social**

De acordo com os teóricos do controle social, a delinquência resulta de restrições sociais e culturais enfraquecidas. Os indivíduos são impedidos de se envolver em atos delinquentes por quatro tipos de vínculos sociais: vinculação, compromisso, envolvimento e crenças (Agnew 1993, cit. por Wang & Degol, 2016). A vinculação refere-se ao respeito e ligação que um indivíduo tem com pessoas significativas na sua vida. Aqueles que estabelecem vinculações fortes são menos propensos a se envolver em comportamentos delinquentes para evitar decepcionar aqueles com quem se preocupam. O compromisso refere-se ao investimento atual ou futuro de um indivíduo em atividades esperadas. Os indivíduos que têm um investimento nessas atividades esperadas enfrentam uma perda emocional significativa se se envolvem em atividades inadequadas. Finalmente, a crença refere-se ao comprometimento de um indivíduo com o sistema de valores morais da sociedade. Aqueles que acreditam nas regras da sociedade serão menos propensos a quebrá-las. Aplicada à investigação do clima de escola, a teoria do controle social enfatiza a importância de climas académicos de qualidade para inspirar maior comprometimento e envolvimento nas atividades educacionais. Também enfatiza a qualidade dos domínios de segurança e comunidade para fortalecer o apego dos alunos/as à escola e a crença no código moral da escola. Assim, um forte vínculo com a comunidade escolar encoraja a conformidade com as normas convencionais e diminui a probabilidade de comportamentos desviantes.

➤ **Teoria social cognitiva**

A teoria social cognitiva define a motivação como um comportamento orientado por objetivos que depende do contexto e desempenha um papel essencial no comportamento (Bandura 2006). Especificamente, os fatores ambientais influenciam a forma como as pessoas pensam sobre si mesmos e sobre os seus contextos e, neste caso, como os alunos/as se veem como aprendizes ativos dentro da sala de aula. Para esta orientação teórica, o clima de escola afeta o desenvolvimento dos/das alunos/as através da qualidade das interações nos domínios académico, comunitário e de segurança, inculcando altas expectativas académicas, facilitando o relacionamento professor-aluno e mantendo um ambiente onde os alunos/as se sentem emocionalmente seguros.

As teorias da motivação destacam a necessidade de suporte social e interações positivas para o desenvolvimento do sentimento de pertença, competência e autonomia. Factores escolares como as relações interpessoais podem ter uma influência direta na percepção de clima de escola e moderar a relação entre as características individuais e as suas experiências de clima de escola (Berg & Aber, 2015).

➤ **Teoria de ajuste do estádio - ambiente**

A teoria do ajuste do estádio-ambiente sugere que o comportamento, as emoções e as cognições humanas são afetadas pelas características dos indivíduos e dos seus ambientes. O ajuste entre as necessidades psicológicas dos alunos/as e seu ambiente escolar influenciam a sua motivação para o sucesso académico (Eccles et al., 1993). Esta teoria, como um quadro orientador para a pesquisa do clima de escola, é aplicável a qualquer dimensão do clima de escola e é mais relevante durante as grandes transições escolares. Durante as transições escolares, as características do ambiente escolar podem ou não apoiar as necessidades psicológicas dos adolescentes, influenciando assim uma variedade nos resultados dos/as alunos/as. A investigação sugere que os ambientes das escolas de 2º e 3º ciclos não são congruentes com as maiores necessidades de autonomia, competência e relacionamento dos adolescentes (Osterman, 2000). Isso pode contribuir para um declínio na motivação e nos comportamentos conducentes ao sucesso escolar.

1.3 Investigação sobre clima de escola

Tem sido amplamente estudada a relação entre o clima de escola e os **resultados académicos**. Um conjunto alargado de estudos tem demonstrado que um clima de escola mais positivo está associado a um maior sucesso académico. Os resultados mais consistentes demonstram a importância das dimensões académica e comunitária na promoção do sucesso escolar. Escolas que estabelecem padrões académicos elevados, têm uma liderança efetiva e enfatizam a orientação para objetivos de aprendizagem, têm estudantes que demonstram maior desempenho académico. Do mesmo modo, as características da comunidade, tais como relacionamentos professor-aluno próximos, comunicação frequente entre pais e escolas, e valorização da diversidade cultivam um ambiente académico que é propício para a aprendizagem e promove a motivação e o sucesso escolar entre os/as estudantes. Os fatores institucionais e de segurança, por outro lado, parecem estar menos consistentemente associados aos resultados académicos, com efeitos que muitas vezes desaparecem quando outros fatores do clima de escola são controlados (Wang & Degol, 2016).

No que se refere ao clima académico, foi amplamente documentada a qualidade de um ambiente académico como um importante preditor da realização dos/as alunos/as em amostras de alunos/as do ensino básico e secundário (Lee, Smith, Perry & Smylej, 1999). As escolas com melhores resultados são aquelas que tendem a enfatizar a importância do compromisso com altos padrões académicos e são caracterizados pela liderança efetiva dos/as professores/as e diretores/as. Escolas que mantêm elevados padrões e expectativas académicas também são caracterizadas pelo maior envolvimento de estudantes (Pellerin, 2005). Os estudos também mostram que a estrutura de metas de realização de uma escola pode influenciar o sucesso dos/as alunos/as de forma direta e indireta através das crenças motivacionais dos/as alunos/as e do incremento do seu autoconceito académico positivo (Wang & Eccles, 2012). Nesse sentido, a capacidade de uma escola desafiar os/as alunos/as a medir os seus sucessos com base na melhoria individual e não nos padrões globais de desempenho, provavelmente produzirá estudantes com maior interesse intrínseco em aprender e maior sucesso académico.

Por outro lado, as escolas caracterizadas por relações interpessoais de alta qualidade, comunicação, coesão e sentimentos de pertença à comunidade escolar são mais capazes de apoiar as necessidades psicológicas dos/as estudantes e promover o desenvolvimento ideal em domínios académicos. As relações positivas com professores/as e entre alunos/as mostraram ter uma relação positiva com a pontuação em testes padronizados (Esposito, 1999,

cit. por Wang & Degol, 2016) e a motivação dos/as alunos/as para aprender (Patrick, Ryan & Koplan, 2007). As percepções dos/as estudantes sobre consciência cultural e diversidade cultural também afetam o sucesso dos/as alunos/as. Uma grande amostra de estudantes do ensino básico indica que aqueles que percebem uma maior justiça racial e experimentam menos discriminação cultural têm resultados mais altos nos exames (Wang & Huguley, 2012).

Um estudo com estudantes noruegueses do ensino básico e secundário encontrou evidência científica para a visão de que as escolas devem promover altas expectativas acadêmicas para reduzir o problema do abandono escolar. A associação entre as altas expectativas acadêmicas e a conclusão da escola foi mais significativa quando as relações professor-aluno eram percebidas como apoiantes. Na ausência de um clima de escola favorável, altas expectativas acadêmicas podem não ter o impacto positivo desejado no desempenho dos/as alunos/as (Høigaard et al., 2015). Assim as altas expectativas acadêmicas, tal como as relações positivas entre estudantes e professores foram associadas a menores taxas de abandono, mesmo em escolas com alta proporção de estudantes oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Independentemente da estrutura familiar (monoparental, biparental, institucionalizado e sem-abrigo) os estudantes que têm a percepção do clima de escola como mais positivo, têm melhores resultados escolares. O efeito moderador do clima de escola positivo é maior nos jovens sem-abrigo e naqueles que são provenientes de famílias monoparentais, indicando que o clima de escola tem um efeito protector para os estudantes que têm essas estruturas familiares (O'Malley, Voight, Renshaw, & Eklund, 2015).

Estudos sobre os esforços de melhoria escolar são uma forma de demonstrar os efeitos combinados das mudanças no clima de escola que aumentam as expectativas acadêmicas e a qualidade das relações professor-aluno (Jia et al., 2015).

Também há evidências de que o efeito do clima de escola positivo não só contribui para o sucesso imediato do aluno, mas que o seu efeito parece persistir ao longo dos anos (Thapa et al., 2013).

Quando se analisa a evolução da relação entre o clima de escola e o sucesso escolar ao longo do tempo, concluiu-se que as alterações nos resultados escolares estão associadas a alterações na percepção do clima de escola dos/as estudantes. Contudo, esta relação é mais fraca quando analisada em dois momentos do tempo numa mesma escola do que quando se faz a comparação entre duas escolas com diferentes resultados ao nível da percepção de clima de escola. Esta associação longitudinal não permite inferir uma relação causal, mas sim

permite perceber que o desempenho acadêmico e o clima de escola se desenvolvem em “tandem” (Voight & Hanson, 2017).

Na comparação entre escolas num determinado momento, verifica-se que uma escola que tenha resultados de clima de escola percebido pelos/as alunos/as 10 pontos percentuais acima, apresenta resultados 2,4 pontos percentuais acima em língua e literatura inglesa e 3,4 pontos percentuais acima em matemática. Numa perspectiva de estudo longitudinal, uma escola com um acréscimo de 10 pontos percentuais na percepção de clima de escola está associada a um acréscimo nos resultados escolares de 0.5 e 0.7% (Voight & Hanson, 2017).

Alguns países, regiões, municípios, estão a investir muitos recursos para avaliar e melhorar o clima de escola, partindo do princípio de que este é preditor da performance académica dos/as alunos/as (Voight & Hanson, 2017).

A investigação tem demonstrado também a importância do clima de escola na redução de problemas ao nível do **comportamento dos/as estudantes**. As dimensões do clima de escola relacionadas com os recursos da comunidade e percepção de segurança são aquelas que parecem estar mais associadas às diferenças dos/as estudantes em termos de comportamentais (Wang & Degol, 2016).

Os resultados de diversos estudos têm evidenciado que existe uma conexão entre a qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar e as experiências de *bullying*, agressão e delinquência. As percepções dos/as alunos/as sobre a coesão na comunidade escolar e o sentimento de pertença a essa comunidade estão associadas a um risco menos elevado de vitimização e de envolvimento em situações de *bullying* (Zaykowski & Gunter, 2012, cit. por Wang & Degol, 2016) e a um comportamento menos violento. Da mesma forma, os alunos/as estão mais dispostos a intervir ou a reportar os comportamentos de risco quando percebem que o ambiente escolar tem um forte sentimento de solidariedade e de pertença à comunidade (Syvertsen, Flanagan, & Stout, 2009).

As relações positivas entre professores/as, alunos/as e directores/as estão consistentemente associadas à diminuição dos problemas comportamentais em adolescentes (Way et al., 2007). Da mesma forma, relacionamentos de qualidade com colegas foram associados a uma redução das agressões, da vitimização e dos problemas de comportamento (Elsaesser et al., 2013, cit. por Wang & Degol, 2016). Os/as alunos/as que frequentam escolas em que os seus colegas se mostram atentos, prestativos, experimentaram uma melhor

adaptação à escola. Essa adaptação favorável, também, previu maior saúde e menos sintomas psicossomáticos (Hendron & Kearney, 2016).

Os/as alunos/as que frequentam escolas com maior consistência em termos de disciplina e com respostas a nível de suporte social dos/as alunos/as descrevem um menor envolvimento em situações de *bullying*, vitimização e menos participações disciplinares (Shirley e Cornell, 2012, cit. por Wang & Degol, 2016). Na mesma linha, estudantes que percebem que o clima de escola é caracterizado por resoluções mais pacíficas e menos agressivas para o conflito entre pares também se envolvem menos em comportamentos de risco. Estas descobertas indicam que normas e valores compartilhados pela escola podem moldar as atitudes e crenças dos/as alunos/as em relação aos comportamentos aceitáveis versus inaceitáveis na escola (Wang & Degol, 2016).

No âmbito de um estudo de Hendron & Kearney (2016) com jovens referenciados por absentismo escolar, verificou-se que a percepção de clima de escola por parte destes alunos/as estava relacionada inversamente com a gravidade do absentismo, especialmente para os jovens mais velhos. Além disso, o clima de escola estava inversamente relacionado com a ansiedade, depressão e comportamentos de oposição, embora este resultado fosse mais significativo em entrevistados do sexo masculino.

A família e a escola das crianças e jovens representam diferentes microsistemas que influenciam as suas tarefas desenvolvimentistas. Cada microsistema tem os seus próprios riscos potenciais e ameaças, tal como fatores protetores e promotores do desenvolvimento. A acumulação de múltiplos fatores de risco em vários microsistemas, é mais preditivo de resultados prejudiciais nos jovens do que a exposição a qualquer risco isoladamente (O'Malley Voight, Rainsworaw & Ekind, 2015). Analisando o impacto a nível comportamental das relações entre estes dois microsistemas, Hopson e Lee (2011) concluíram que as percepções positivas do clima de escola dos alunos/as atenuavam a relação entre o desfavorecimento socioeconómico da família e os resultados comportamentais negativos na escola (por exemplo, absentismo escolar, conflitos com outros estudantes e suspensões). Além disso, as percepções positivas do clima de escola dos/as alunos/as estão negativamente relacionadas com os comportamentos disruptivos na escola para todos os/as alunos/as, com o efeito mais forte observado para os jovens que vivem em famílias desfavorecidas socialmente (O'Malley et al., 2015).

A investigação tem demonstrado que as características da comunidade que enfatizam a pertença à escola, o respeito pelas opiniões dos/as alunos/as e as relações de suporte social são determinantes essenciais do **funcionamento psicológico**. Por exemplo, num estudo com uma grande amostra transnacional, adolescentes em escolas caracterizadas por um ambiente social menos próximo (por exemplo, os/as estudantes que declaravam não sentir que pertenciam à escola) relataram piores resultados de ajuste emocional em comparação com adolescentes em escolas caracterizadas por uma maior qualidade relacional (Freeman et al., 2009). As relações interpessoais positivas têm sido consistentemente ligadas a ajustamento mais positivo e menor prevalência de psicopatologia (Way et al., 2007). De facto, as relações interpessoais mais positivas tanto entre estudantes, como entre estudantes e professores, bem como maior envolvimento dos pais na escola, têm sido associadas a maior satisfação com a vida (Suldo et al., 2013), melhores estratégias de *coping*, maior auto-estima e atitudes otimistas em relação à escola (Ruus et al., 2007). Estes resultados demonstram que a qualidade das relações interpessoais dentro da escola é um dos preditores mais robustos de ajuste psicológico (Wang & Degol, 2016).

Em termos de perceção de segurança, uma meta-análise recente das intervenções de aprendizagem social e emocional destinadas a melhorar a segurança escolar e reduzir os comportamentos problemáticos, encontrou evidências de impacto destas intervenções nas competências sociais e emocionais, atitudes em relação a si e à escola e comportamentos sociais positivos (Durlak, Wessberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Ainda foi possível observar uma diminuição dos problemas de conduta e sofrimento emocional, quando comparados com o grupo de controle, dando suporte empírico à importância de melhorar a segurança escolar na promoção do ajuste psicológico. Na mesma linha, as percepções dos/as alunos/as sobre a equidade das regras da sala de aula, a disciplina e a segurança geral da escola estão negativamente associadas ao sofrimento psicológico, incluindo a solidão, a ansiedade e a depressão (Hendron & Kearney, 2016), bem como à diminuição dos sintomas de internalização e externalização (Suldo, McMahan, Chappel & Loker, 2012). Um estudo liderado pela Universidade de Tallinn sobre prevenção de abandono e insucesso escolar demonstrou que o clima de escola, especialmente o sistema de valores da escola e as atitudes dos professores em relação aos estudantes, percebidos pelos últimos, influenciam a aceitação otimista dos/as alunos/as sobre a vida, o seu bem-estar psicológico, fisiológico e conseqüentemente o sucesso académico (Ruus et al., 2007). Estes resultados sugerem que o clima escolar pode ter efeitos moderadores sobre o bem-estar dos/as estudantes (Voight et al., 2017).

2. Envolvimento dos/as estudantes na escola

2.1 Envolvimento dos/as estudantes na escola: definições e conceitualizações

Tem havido cada vez um maior consenso entre os investigadores sobre o constructo de envolvimento dos estudantes na escola enquanto fator protetor de adaptação e do sucesso académico dos estudantes (Veiga, Robu, Conboy, Ortiz, Carvalho & Galvão, 2016). O envolvimento dos/as alunos/as na escola prediz resultados altamente valorizados na Escola, como o progresso académico dos/as alunos/as e o seu sucesso escolar (Reeve & Tseng, 2011).

O envolvimento do/a estudante na escola também diminui as probabilidades de abandono escolar (Jimerson et al., 2003). Este constructo, independentemente da especificidade da sua definição, está geralmente associado de forma positiva não só com resultados académicos desejados, mas também com os sociais e emocionais (Appleton et al., 2006).

Vários fatores podem explicar o aumento do interesse na compreensão e na recolha de dados sobre o envolvimento. Entre estes estão a inclusão do envolvimento como uma meta de melhoria da escola, a crescente consciência da relação entre a falta de envolvimento na escola e o abandono escolar e a utilização do envolvimento dos estudantes como resultado esperado de programas e intervenções em contexto escolar (Finn & Zimmer, 2012). Os políticos, os educadores e os especialistas em educação estão cada vez mais focados na questão do envolvimento dos/as alunos/as na escola como a base para a resolução dos problemas do abandono escolar, baixo rendimento escolar, alienação, apatia e falta de atenção, que se torna mais saliente na transição do ensino básico para o secundário (Fredricks et al., 2011), sobretudo entre as camadas da população mais desfavorecidas, onde o risco de não conclusão deste ciclo de ensino é considerável.

Assim, o envolvimento dos/as alunos/as é considerado um fator preditivo do desempenho académico não só para populações amplamente representadas como também para minorias étnicas e outros grupos sub-representados. Esta relação positiva entre o envolvimento e os resultados desenvolvimentistas das crianças e jovens sugere que o envolvimento poderá constituir um indicador válido das suas competências (Abreu, 2014).

Encontramos na literatura da área, um amplo consenso sobre a natureza multidimensional do conceito de envolvimento (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014; Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014). Esta multidimensionalidade permite uma compreensão mais alargada do conceito onde se relacionam, integram e aprofundam variáveis relacionadas com o aluno, socioculturais e familiares, com o contexto escolar, relacionadas com os conteúdos e atividades escolares e com as relações interpessoais associadas (Gonzalez, 2010). Assim, quando falamos de envolvimento estamos a falar de um “construto multidimensional que consiste em vários e distintos aspetos altamente intercorrelacionados” (Veiga et al., 2014, p. 33).

Furlong & Christenson (2008) destacaram quatro dimensões do envolvimento escolar. O envolvimento académico é refletido no tempo despendido pelo/a estudante para a realização de trabalhos/projetos escolares, quer na escola, quer em casa. O envolvimento comportamental refere-se à manifestação de comportamentos positivos, por exemplo a atenção e a participação ativa nas aulas, assim como a participação em atividades extracurriculares. Ambos são inferidos através da observação do/a aluno/a. O envolvimento cognitivo, por seu lado, refere-se à importância que o/a aluno/a atribui à escola, bem como a relevância que lhe dá na construção de projetos pessoais futuros. Refere-se ainda ao interesse expresso nas aprendizagens, bem como no estabelecimento de metas e objetivos pessoais e de autorregulação. Por sua vez, o envolvimento afetivo refere-se ao sentimento de pertença e ligação à escola e o suporte percebido de pais, professores e colegas. O envolvimento cognitivo e afetivo não é observável.

Recentemente tem vindo a ser defendido o reconhecimento da dimensão agenciativa do envolvimento. Esta é encarada como a contribuição construtiva dos/as alunos/as no fluxo de instrução que recebem, processo no qual os/as alunos/as intencionalmente e proactivamente tentam personalizar e enriquecer tanto o que deve ser aprendido, como as condições e circunstâncias em que é realizada a aprendizagem (Reeve & Tseng, 2011). Esta dimensão do envolvimento – agenciativa, conceptualiza o/a aluno/a como agente ativo no seu processo de aprendizagem, intervindo nas aulas, fazendo sugestões e colocando questões ao professor, bem como manifestando a sua opinião e/ou preferência sobre determinada aprendizagem.

Assim, o envolvimento pode assim ser definido como um estado fortemente influenciado por fatores pessoais (motivação, valores, competência e controlo percebido, sistema de crenças) (Wentzel & Wigfield, 2013), bem como por fatores de natureza contextual (família, grupo de amigos e de pares, contextos instrucionais) (Fredricks, Blumenfeld & Paris,

2004). Importa então esclarecer quais as relações passíveis de estabelecer entre o envolvimento e as variáveis pessoais e contextuais que se lhe associam, bem como a natureza dessas associações.

2.2 Envolvimento dos estudantes na escola: Modelos teóricos

Apesar do consenso generalizado sobre a natureza multidimensional do construto de envolvimento dos/as alunos/as na escola (Moreira, Machado-Vaz, Dias & Petracchi, 2009), existem diferentes modelos conceptuais do envolvimento dos/as alunos/as na escola. Melo e Pereira (2011) identificaram como ponto de contacto entre os vários modelos teóricos nesta área, que o envolvimento remete para a forma como os/as estudantes se identificam e valorizam os resultados escolares, e a sua participação em atividades extracurriculares, configurando-se como um constructo relevante para todos os/as estudantes, independentemente dos seus pressupostos.

Com o intuito de compreender melhor o seu constructo abordaremos quatro modelos explicativos do Envolvimento do/a aluno/a na escola.

Em 1989, Finn apresentou o Modelo de Identificação-Participação, que incorpora dois conceitos chave, o de participação e o de identificação. O primeiro diz respeito a aspetos como a resposta a solicitações, a iniciativa relativa à aula, atividades extracurriculares e à tomada de decisão. O segundo refere-se ao sentimento de pertença e à valorização. Uma crescente fraca participação e fraca identificação do/a aluno/a resultam no não-envolvimento e num posterior abandono escolar. Já alunos/as com forte participação e identificação, são alunos/as envolvidos/as e têm resultados de sucesso. Segundo Christenson, Reschly e Wylie (2012), a partir da publicação deste Modelo de Finn (1989), o interesse acerca da prevenção do abandono escolar aumentou substancialmente, tendo proliferado inúmeros estudos sobre o envolvimento.

O modelo de Appleton et al. (2006) denominado “Engagement subtypes, indicators and outcomes” defende que o contexto escolar, familiar e do grupo de pares influenciam o envolvimento escolar, nas suas quatro dimensões, de modo a determinar os resultados dos/as alunos/as (académicos, sociais e emocionais). O envolvimento inclui quatro dimensões: 1. O envolvimento académico, que diz respeito ao tempo despendido na tarefa, ao acréscimo nos resultados e realização de trabalho de casa; 2. O Envolvimento comportamental, associado à presença, participação e preparação para as aulas/tarefas escolares; 3. O envolvimento

cognitivo envolve o valor e a relevância dada à tarefa, a autorregulação e o estabelecimento de objetivos; 4. O envolvimento afetivo, dizendo respeito ao sentimento de pertença e identificação do/a estudante com a escola. Desta forma, quer o contexto, quer o envolvimento do/a estudante vão repercutir-se nos seus resultados – académicos (transições, performance académica), sociais (competências sociais com pares e adultos e consciência social) e emocionais (regulação das emoções, competências para a resolução de conflitos).

Em 2008, Appleton, Christenson e Furlong, apresentaram um novo modelo em que, apesar de manterem as mesmas componentes incluídas nos resultados do envolvimento (académica, social e emocional), defendem que o processo de envolvimento está associado à conjugação de dois sistemas: o social, que inclui a família, turma, escola, comunidade e que caracteriza o contexto no que se refere à estrutura, suporte e implicação; o pessoal que inclui as percepções de competência, autonomia e relação.

No mesmo ano, Lam e Jimerson (2008) apresentam um completo modelo de envolvimento – “The antecedents and outcomes of student engagement in schools”. O modelo procura explicar de que forma os fatores contextuais (contexto de aprendizagem e contexto de relacionamento social) e pessoais (crenças motivacionais) influenciam o Envolvimento do/a aluno/a na escola. Este modelo ressalta ainda que os resultados do/a estudante se refletem não só na performance académica, mas também no comportamento e no funcionamento emocional. O envolvimento, segundo os autores, divide-se em três componentes distintas afetivo, comportamental e cognitivo (Lam et al., 2011; Lam et al., 2014).

O envolvimento afetivo refere-se a sentimentos que o/a aluno/a apresenta face à escola e à aprendizagem. Manifesta-se, por exemplo, pelo sentimento de pertença à escola, pelos sentimentos em relação à própria aprendizagem e pelos sentimentos pelos colegas e professores (Fredericks et al., 2004). Estudantes com um envolvimento afetivo elevado gostam e desfrutam da aprendizagem e gostam de ir para a escola. Já o envolvimento comportamental diz respeito aos comportamentos manifestos pelo/a estudante que indiquem esforço ou motivação para a aprendizagem. Está relacionado ainda com a participação em atividades extracurriculares (e.g. desportos ou clubes), realização dos trabalhos para casa e resultados, (Jimerson et al., 2003). Estudantes com um envolvimento comportamental elevado são diligentes em atividades de aprendizagem e ativos em atividades extracurriculares. Na realidade, esta dimensão avalia a persistência, esforço e empenho que o estudante emprega no processo de aprendizagem. Relativamente ao envolvimento cognitivo, este representa a qualidade do processamento da informação, ou seja, as estratégias a que o/a estudante

recorre durante o processo de aprendizagem. Refere-se ao investimento por parte do/a estudante, mais especificamente, refere-se à forma como este processa as cognições perante as tarefas escolares e engloba conceitos tais como autoeficácia, autoconceito académico, motivação, expectativas, aspirações, entre outras (Jimerson et al., 2003). Os/as estudantes podem empregar estratégias de processamento profundas ou superficiais. O processamento profundo está associado com a elaboração cognitiva do material de aprendizagem, enquanto o processamento superficial envolve, por exemplo, hábitos de memorização. Estudantes que se envolvem em processamento cognitivo profundo têm melhor compreensão e retenção de produtos de aprendizagem significativos (Lam et al., 2011).

O modelo conceptual de Lam e Jimerson (2008) (ver Fig. 2) inclui as três dimensões acima descritas, os antecedentes e os resultados que derivam do envolvimento dos/as estudantes na escola. Resumidamente os autores sugerem que o envolvimento é composto pelas seguintes dimensões e componentes: a) o envolvimento afetivo, que compreende duas componentes, 1) gosto pela aprendizagem e 2) gosto pela escola, b) o envolvimento comportamental, cujas componentes são 1) o esforço para aprender e 2) envolvimento nas atividades escolares (curriculares e extracurriculares) e o envolvimento cognitivo, que engloba somente uma componente, 1) o processamento profundo ou significativo.

Deve ser ainda feita a distinção entre indicadores e facilitadores do envolvimento do/a estudante. Os primeiros referem-se aos aspetos que definem o envolvimento do/a estudante, as características que pertencem ao constructo do envolvimento em si mesmo (por exemplo o esforço e entusiasmo do/a estudante no trabalho escolar). Os segundos são fatores contextuais que influenciam o envolvimento do/a estudante, fatores causais que residem fora do constructo (por exemplo o suporte dos/as professores/as) (Lam et al., 2014).

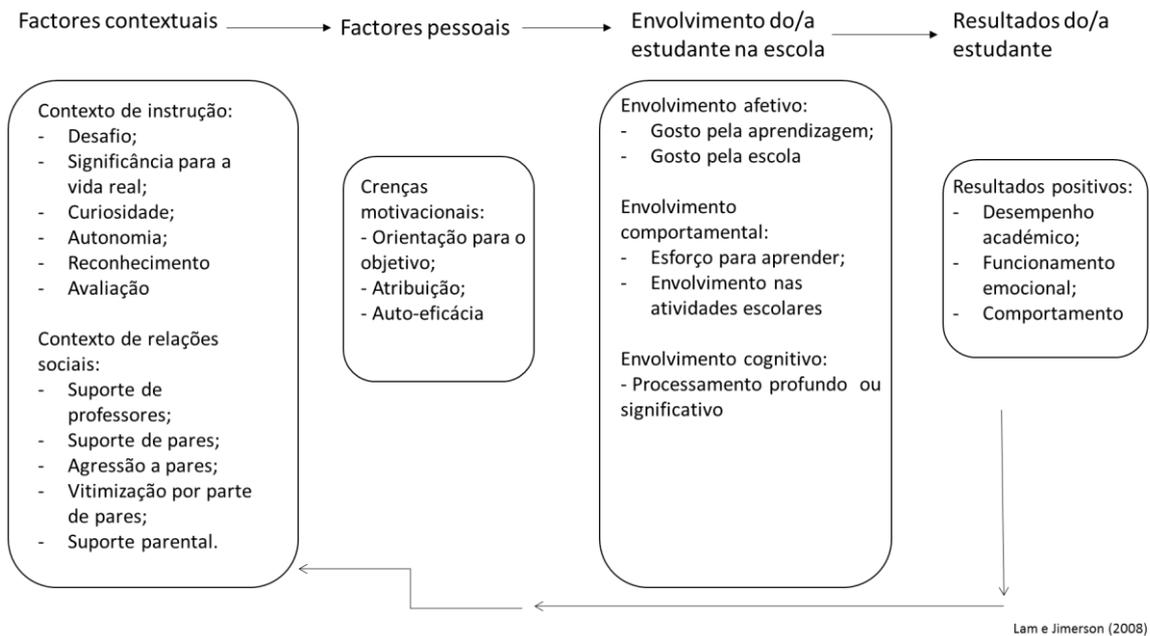


Figura 2: Modelo do envolvimento dos/as estudantes na escola (Lam & Jimerson, 2008)

O presente estudo utilizou este modelo – Modelo de Lam e Jimerson (2008) – juntamente com uma nova dimensão, já referida anteriormente – a dimensão agenciativa, avaliado através da escala E4E de Veiga (2013).

2.3 Investigação sobre envolvimento dos/as estudantes na escola

Na generalidade, a revisão da literatura indica que o envolvimento do/a aluno/a tem sido positivamente correlacionado com diversas variáveis, tais como, o desempenho académico (Appleton et al., 2008; Fernandes, 2012; Soares & Melo, 2014), os resultados escolares obtidos nas fichas de avaliação ou testes e a aprendizagem (Finn & Rock, 1997). Os dados empíricos revelam que o envolvimento é um excelente mediador dos resultados escolares, contribuindo para importantes resultados a nível social e emocional, ajudando a prevenir em simultâneo o insucesso e abandono escolar (Appleton et al., 2008). Há, então, razões para acreditar que o envolvimento funciona quer como mediador, quer como moderador entre antecedentes e resultados (Lam & Jimerson, 2008).

Os fatores pessoais têm um impacto direto no envolvimento do/a estudante. Está comprovado que algumas crenças motivacionais são essenciais para o interesse intrínseco do/a estudante e podem ser determinantes importantes do envolvimento do/a estudante

(Lam, Wong, Yang & Liu, 2012). Estas crenças incluem a orientação para objetivos, as atribuições e a autoeficácia. Em relação à orientação para objetivos, estudantes com objetivos de aprendizagem são mais persistentes após o fracasso do que estudantes com objetivos de desempenho. Isto acontece porque este tipo de estudantes está interessado em ganhar novas competências e conhecimentos mesmo que aconteça o fracasso durante o processo. Pelo contrário, estudantes com objetivos de desempenho focam-se em obter uma avaliação positiva pela sua capacidade, e tendem a evitar tarefas quando não se podem certificar que vão obter resposta positiva por parte dos outros. Objetivos de aprendizagem são preditores positivos de profundidade de processamento, ao passo que objetivos de desempenho são preditores de processamento superficial. Assim, a orientação de objetivos afeta, não só a persistência e esforço do/a estudante na aprendizagem, mas também o seu envolvimento cognitivo (Lam et al., 2012).

No que diz respeito às atribuições, estas também podem funcionar como antecedentes do envolvimento. Weiner (1985) postulou que a diferença no esforço despendido pelos/as alunos/as pode ser explicado pelas diferenças como os mesmos explicam os seus sucessos e fracassos. Quando os/as estudantes atribuem o sucesso e fracasso ao seu esforço é mais provável que estes invistam mais esforço nas tarefas futuras. A autoeficácia funciona como antecedente do envolvimento na medida em que é um determinante do esforço despendido pelo/a aluno/a (Bandura, 2006). Estudantes com níveis altos de autoeficácia acreditam que são capazes de desempenhar com sucesso ações que conduzam ao sucesso. Envolve-se em tarefas desafiantes e não desistem facilmente. Espera-se, portanto, que alunos/as com autoeficácia mais elevada sejam alunos/as mais envolvidos na escola (Lam et al., 2012).

Ainda relativamente aos fatores pessoais, a motivação é apontada como um importante precursor do Envolvimento do/a aluno/a na escola, sendo também ela foco de atenção por parte dos investigadores. Velázquez (2004) (cit. in Felicetti & Morosini, 2010), salienta que o/a estudante deve estar consciente de que aprender é, em última análise, um ato pessoal que exige esforço e vontade do próprio. Assim, a motivação é importante e necessária, mas não suficiente para o envolvimento escolar. É necessário que o/a aluno/a se empenhe no processo de aprendizagem, procurando as atividades e tarefas que lhe permitam desenvolver as suas competências. Para que tal aconteça é necessária a existência de comprometimento. Engers e Morosini (2007) (cit. por Felicetti & Morosini, 2010) definem comprometimento do/a estudante com a aprendizagem como o envolvimento individual em atividades instrumentais, que sejam relevantes para as suas aprendizagens.

O envolvimento do/a estudante é também altamente influenciado por fatores contextuais: a família, os pares e a escola. Este papel do contexto no envolvimento não pode ser ignorado. O envolvimento não deve ser conceptualizado como um atributo do/a estudante, mas antes como um estado alterável do ser, que é altamente influenciado pela capacidade da escola, família e pares providenciarem expectativas consistentes e assumirem um papel de apoio na aprendizagem (Veiga et al., 2012).

As experiências com os pares, em conjunto com a família, sala de aula e contexto escolar, são importantes determinantes do envolvimento do/a estudante durante a adolescência (Mahatmya et al., 2012). Na escola, encontram-se pelo menos dois conjuntos de variáveis contextuais que provavelmente influenciaram as crenças motivacionais pessoais dos/as alunos/as/as e o seu envolvimento na escola. O primeiro conjunto refere-se aos contextos de ensino/aprendizagem e o segundo aos contextos das relações sociais (Lam & Jimerson, 2008; Lam et al., 2011). Os fatores contextuais relativos ao contexto de aprendizagem englobam dimensões como o desafio, a importância para a vida real, a curiosidade, a autonomia, o reconhecimento e a avaliação. O contexto das relações sociais também afeta o envolvimento do/a estudante. Crianças que apresentam um maior sentimento de pertença com os/as professores/as e com os pares apresentam maior envolvimento afetivo e comportamental (Lam et al., 2012).

Sinclair, Christenson, Lehr e Anderson (2003) identificam como facilitadores os fatores contextuais que influenciam a força da relação, tais como as práticas disciplinares na escola, a supervisão parental dos trabalhos de casa e as atitudes dos pares em relação aos resultados académicos. Assim, são importantes fatores contextuais a considerar as relações pedagógicas, a proximidade professor-aluno, as relações com colegas, a participação dos pais na vida escolar, a cultura escolar e os valores da escola.

A literatura sugere que o envolvimento dos estudantes exige, necessariamente, conexões psicológicas no contexto académico. Assim, para que o envolvimento ocorra, é necessário que o/a estudante estabeleça relações positivas no contexto escolar, com docentes, colegas e demais agentes educativos. Finn (1989) salientou a importância das experiências no contexto escolar – sociais e escolares – desde os primeiros anos escolares do/a estudante. O autor afirmou que estas experiências estavam relacionadas com o possível abandono em anos subsequentes, dando início a um processo de desvinculação com a escola. Desta forma, é relevante compreender o envolvimento académico não só abordando as competências académicas do/a estudante, mas também atender aos aspetos sociais,

nomeadamente as relações interpessoais do estudante, e as relações de suporte às quais pode recorrer. São estas relações de suporte que vão permitir que o/a aluno/a se adapte melhor às diferentes transições pelas quais tem de passar, e às diferentes situações de stress e/ou adversidade.

Quanto aos/às professores/as, tem-se vindo a constatar que o seu papel é determinante para a perspectiva que o/a estudante tem do seu valor e do valor da sua educação no seu futuro e planeamento de carreira. Este aspecto tem sido, segundo Perry e colegas (2010) explorado a partir de investigações sobre a participação dos/as professores/as na exploração da carreira do/a jovem e de onde se conclui que esta participação tem influência positiva sobre os/as estudantes quando estes planeiam o seu futuro e delineiam a sua carreira, beneficiando, conseqüentemente, o seu envolvimento e sucesso académico.

Em consequência prevê-se que, os diferentes tipos de suporte social proporcionado, bem como o conjunto de processos individuais, afetam os resultados escolares do/a aluno/a através do impacto que têm sobre o seu nível de envolvimento na escola, quer este seja social ou académico (Wentzel, 1998; Wentzel, Baker, & Russell, 2012). Em síntese, as interações aluno/a professor/a e pares, podem contribuir para a promoção da motivação e da realização escolar.

Além de que as relações sociais estabelecidas na escola, o contexto familiar também influencia o envolvimento do/a estudante na escola. Por exemplo, Lam e colegas (2012) afirmam que os/as estudantes serão alunos/as/as mais envolvidos/as na escola quanto maior for a sua percepção de que os seus pais têm expectativas altas sobre si e que os/as encorajam e dão suporte.

Diversos estudos têm apoiado empiricamente esta relação entre o envolvimento e a percepção de suporte social. A percepção de suporte social correlaciona-se positivamente com o envolvimento (família, professores e *staff* da escola e pares) (Melo, 2016; Mouchinho & Melo, 2011; Pestana & Melo, 2016; Pestana, 2015). Foram encontradas correlações positivas entre o envolvimento e a vinculação aos pais e colegas (Candeias, 2014; Melo, 2016). Contudo, de acordo com Charneca e Melo (2014), a vinculação a professores/as configura a única variável que se apresenta como preditora de todas as dimensões do Envolvimento.

No que se refere à evolução do envolvimento ao longo do tempo, as investigações realizadas em Portugal têm demonstrado que os estudantes mais novos apresentam valores mais altos de envolvimento do que os mais velhos (Melo & Quaresma, 2011; Pestana & Melo,

2015; Melo, 2016). A mesma tendência de diminuição do nível de envolvimento ao longo do percurso se verificou quanto ao nível de escolaridade, com uma diminuição do envolvimento ao longo do 2º e 3º ciclos (Fernandes, 2012; Soares et al., 2014).

Quanto ao sexo também se têm encontrado nalguns estudos diferenças significativas no que refere ao envolvimento, nomeadamente que as raparigas apresentam um maior envolvimento cognitivo (Pestana & Melo, 2015) e envolvimento global (Charneca & Melo, 2013).

3. Relações entre clima de escola e envolvimento dos/as estudantes na escola

Partindo da definição de Wang e Degol (2016) do clima de escola e das suas dimensões, neste momento a dimensão que agrega mais evidência científica do seu contributo para fomentar o envolvimento dos estudantes na escola é a comunidade. Mais especificamente, a investigação tem demonstrado que a qualidade das relações interpessoais e o sentimento de pertença à escola estão associados a níveis de envolvimento na escola mais elevados.

Já Finn (1989) salientou a importância das primeiras experiências sociais em contexto escolar que, quando negativas, parecem gerar um processo de desligamento e de evasão escolar futura. Alunos/as com melhor relacionamento com professores/as e colegas parecem apresentar maiores níveis de envolvimento emocional e comportamental. Furrer e Skinner (2003), por sua vez, salientaram a importância das relações positivas e apoiantes, particularmente com os pais e professores/as, para o desempenho dos/as alunos/as de forma indireta, através da promoção do interesse e envolvimento na escola. As relações entre professor/a-aluno podem fomentar o envolvimento através da redução da angústia (Wentzel, 1998) ou com o auxílio do planeamento de tarefas e estabelecimento de objetivos (Roeser et al. 1996, cit. por Sahil, 2010). Estudos encontraram evidências de que relações positivas entre professor/a - aluno/a exercem influência no empenho e desempenho escolar do/a estudante. Wang e Holcombe (2010) sugerem que os professores/as podem auxiliar na promoção da identificação com a escola, estimulando a participação ativa dos/as alunos/as através da orientação para a mestria, por exemplo através do elogio ou da valorização do esforço. De acordo com o modelo motivacional descrito por Skinner e Pitzer (2012), as relações professor-aluno são fundamentais para a motivação do/a estudante na sala de aula e contribuem para uma auto-perceção positiva dos alunos/as e para o seu envolvimento (Skinner & Belmont, 1993, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). Um professor que está atento aos seus alunos/as, que valoriza os seus comportamentos positivos, que lhes transmite as suas expectativas de modo adequado, gerindo os comportamentos problemáticos antes do seu agravamento proporciona aos seus alunos/as um ambiente positivo na sala de aula (Veiga et al., 2014). As interações comunicacionais estão associadas ao envolvimento dos alunos/as na escola e à sua aprendizagem, desempenhando o professor/a, pelo apoio prestado, um papel fundamental no envolvimento comportamental do/a estudante. O aumento do apreço pela escola, pela participação em atividades escolares (curriculares e extracurriculares) ou de sala de aula e a

redução de comportamentos disruptivos são por isso importantes indicadores a considerar (Malveiro & Veiga, 2016).

Por outro lado, sabemos que os pares, na adolescência, funcionam como importantes fontes de padrões de comportamento, transmissão de valores e atitudes, exercendo uma forte influência e pressão social nos jovens. Desta forma, também o suporte dos pares é referido na literatura exercendo forte influência na perceção que o/a aluno/a tem da escola e, consequentemente, no sentimento de pertença exercendo, ainda que de forma indireta, influência sobre o envolvimento e ajustamento do/a aluno/a. Estudos mostram que o apoio emocional entre amigos/as e colegas está associado a um aumento do Envolvimento na escola. Para exercerem uma ação positiva no envolvimento escolar, as relações entre pares devem ser positivas e aumentar a conexão com a escola, e não o contrário (Roeser et al., 2000, cit. por Sahil, 2010). Pesquisas verificaram que alunos/as que se sentiam integrados e aceites pelos seus pares, tendiam a participar de forma mais ativa em discussões e tarefas em sala de aula, independentemente da sua relação e proximidade com os professores (Osterman, 2000). O relacionamento positivo com os pares e o sentimento de pertença a um grupo faz com que o/a aluno/a tenha a perceção de apoio, vinculação e segurança, fazendo com que o mesmo se sinta “parte integrante da escola” (Fernandes, 2012, p. 30). Segundo o *National Research and Institute of Medicine* (2004), o pertencer e ser aceite por um grupo de pares é muito importante, pois o estabelecimento de relações positivas com os colegas favorece a saúde e o bem-estar psicológico. Em contrapartida, relações menos favoráveis com os pares estão relacionadas com problemas escolares, nomeadamente comportamentos de indisciplina, insucesso, desvinculação e abandono escolar (Veiga, Galvão Festas & Taveira, 2012; Tavares et al., 2016).

Reconhecido o seu valor, é importante olhar para as relações sociais na comunidade escolar num sentido transversal, procurando compreender a sua influência no envolvimento ao longo do tempo. De facto, autores sugerem que o aumento da escolaridade leva, tendencialmente, a uma diminuição da envolvimento por parte de pais e professores na vida académica dos/as alunos/as (Sahil, 2010). Os pais tendem a envolver-se menos nos trabalhos do/as filhos/as, e os professores/as tendem a manter uma relação mais distante com os/as seus/suas alunos/as, dando-lhes também mais autonomia. Esta é uma justificação referida na literatura para a diminuição do Envolvimento do/a aluno/a na escola com o decorrer do tempo. A perceção de suporte social parece, portanto, ser fundamental ao longo de todo o percurso escolar do/a estudante. Sendo a escola, tal como vimos anteriormente, um contexto ótimo de relações interpessoais, as relações que o/a estudante estabelece neste contexto vão

influenciar a forma como o/a mesmo/a se identifica com a sua escola. São experiências interpessoais positivas que geram sentimentos positivos face à escola e são estes sentimentos que, por sua vez, geram alunos/as mais envolvidos/as e, na maior parte dos casos, com melhor aproveitamento escolar.

Encontra-se ainda na literatura científica evidência para a importância das dimensões do clima de escola - Segurança e Ambiente institucional - na promoção do envolvimento dos alunos/as na escola.

No que se refere à segurança, os aspetos relacionados com a ordem e disciplina também parecem influenciar o envolvimento dos/as alunos/as na escola. Um contexto escolar altamente estruturado em que há elevadas expectativas ao nível do comportamento do/a aluno/a parece ser promotor do envolvimento. De acordo com Finn e Voelkl (1993) a presença de regras disciplinares rígidas associam-se a percepções negativas da escola o que origina taxas de participação em atividades académicas e extracurriculares baixas. Isto porque os/as estudantes percebem tal ambiente como pouco “cuidador” e afetuoso. Logo, tais políticas têm, segundo McNeely e colegas (2002, cit. por Furlong et al., 2003), uma relação negativa com o envolvimento, promovendo contextos negativos, e uma maior tendência para o abandono escolar dos/as alunos/as.

Os aspetos relacionados com o ambiente institucional, ou seja, com o contexto físico que se caracteriza por exemplo pelo tamanho da escola, número de estudantes, salas de aula e estrutura, encontram-se na generalidade dos estudos relações entre escolas de tamanho médio e maiores níveis de envolvimento (Finn & Voelkl, 1993). Em escolas pequenas verifica-se um maior sentimento de pertença à escola por parte de estudantes e professores (Lindsay, 1982; Newmann, Rutter & Smith, 1989; cit. por Furlong et al., 2003) e maior assiduidade por parte dos/as estudantes (Lindsay, 1982, cit. por Furlong et al., 2003). McNeely e colegas (2002, cit. por Furlong et al., 2003) concluíram que uma escola secundária com um corpo de 600 a 1.200 estudantes será um valor óptimo para o envolvimento e sucesso académico.

Assim pode-se considerar que o envolvimento dos/as alunos/as é um processo psicológico que medeia os efeitos dos antecedentes contextuais como o clima de escola sobre os resultados dos/as alunos/as (Lam et al., 2014).

Objetivos de investigação

Partindo da perspetiva sistémica em que se reconhece a influência da forma como os indivíduos percebem o ambiente que os envolve no seu desempenho social, emocional e académico (Bronfenbrenner, 1979), a presente investigação procura contribuir para a investigação sobre o clima de escola analisando a sua relação com o envolvimento dos/as alunos/as na escola.

Apesar do clima de escola ser alvo de muitas investigações em países como os Estados Unidos da América, em Portugal esta é uma área que carece de aprofundamento. Desta forma, pretende-se adaptar e validar um instrumento de avaliação do clima de escola que permita aceder a este constructo nas escolas portuguesas. Para tal, procedeu-se à tradução e adaptação da “Delaware School Climate Survey-Student – DSCS-S”.

Considerando que várias pesquisas têm revelado as consequências positivas do envolvimento no sucesso escolar, o presente trabalho visa analisar especificamente a influência de fatores do contexto escolar, considerados antecedentes do envolvimento dos estudantes (Lam & Jimerson, 2008) e sua relação com o clima de escola.

Pertinência da investigação

O estudo do clima de escola em Portugal, numa perspetiva multidimensional do conceito e não apenas de análise do clima organizacional da escola, é muito limitado. Não foram encontrados resultados de investigações que tenham em consideração esta perspetiva do clima de escola em Portugal, que atualmente é tão profícua na literatura científica internacional de Psicologia da Educação, residindo aqui a originalidade do presente estudo.

Assim, urgia adaptar instrumentos utilizados internacionalmente para que se possa avaliar o clima de escola nas escolas portuguesas e comparar os resultados obtidos com os de populações estudantis de outros países. Para além disso, parece-nos relevante analisar os pontos de contacto com outros conceitos que têm sido investigados recentemente em Portugal e cujos resultados têm impacto a nível académico, social e emocional. Analisando as relações do clima de escola com o envolvimento dos/as estudantes na escola podemos inferir de entre os antecedentes contextuais do envolvimento, quais são aqueles que estão associados ao contexto escolar e que têm uma maior relação com o envolvimento. Assim,

poder-se-á inferir quais os aspetos do contexto escolar que devem ser intervencionados de modo a contribuir positivamente para o envolvimento que está associado aos resultados e bem-estar dos alunos.

II – Estudo Empírico

1. Objetivos específicos e Questões de Investigação

Tendo em conta os objetivos do presente estudo pretende-se analisar as interseções entre as dimensões do clima de escola e do envolvimento dos/as estudantes na escola, bem como perceber que relações existem entre eles e o sucesso escolar.

É também objetivo deste estudo averiguar se existem diferenças significativas entre subgrupos no que se refere a estas dimensões em estudo.

Assim pretende-se responder às seguintes questões de investigação:

- Que relações existem entre os fatores envolvidos no clima de escola e no envolvimento dos estudantes na escola?
- Que relações existem entre a perceção de clima de escola e repetências anteriores?
- Que relações existem entre as diferentes dimensões do envolvimento dos/as estudantes na escola e repetências anteriores?
- Existem diferenças entre sexos no clima de escola e no envolvimento dos/as alunos/as na escola?
- Existem diferenças entre os alunos que participam em atividades extracurriculares e os que não participam relativamente à sua perceção de clima de escola e no envolvimento destes na escola?
- Existem diferenças ao nível da idade no clima de escola e no envolvimento dos/as alunos/as na escola?
- Existem diferenças ao nível da perceção de gosto pela escola no clima de escola e no envolvimento dos/as alunos/as na escola?
- Existem diferenças ao nível da auto perceção enquanto aluno no clima de escola e no envolvimento dos/as alunos/as na escola?

2. Participantes

A amostra foi selecionada por métodos não probabilísticos, por conveniência, com recurso aos alunos/as voluntários do 3º ciclo do Ensino Básico das escolas básicas públicas da cidade de Évora, aqui designadas como EBMFP, EBAR, EBSC e EBCV. Foram distribuídos 470 questionários e recolhidos 448. Do universo amostral, foram excluídos 6 questionários por apresentarem respostas manifestamente dadas ao acaso.

Assim, a amostra final é constituída por 442 participantes (N=442). Destes participantes, 49% são do sexo masculino (N=216) e 51% do sexo feminino (N=226). A idade média dos/as participantes é de 13,5 anos, variando entre os 12 e os 18 anos (DP=1,28). Entre os/as participantes, 45% frequentam o 7º ano de escolaridade (N=201), 34% frequentam o 8º ano (N=151) e 20% frequentam o 9º ano (N= 91). Na Tabela 1 é apresentada a distribuição dos/as participantes por ano escolar, escola e sexo.

Tabela 1 – Distribuição dos/as participantes por Ano escolar, Escola e Sexo

Ano escolar	Escola					Sexo			
	EBMFP	EBAR	EBSC	EBCV	Total	F	M	Total	
7º ano	n	60	46	27	68	201	105	96	201
	%	13,5%	10,4%	6,1%	15,3%	45,4	23,7%	21,7%	45,4%
8º ano	n	60	50	41	0	151	79	71	150
	%	13,5%	11,3%	9,3%	0%	34,1	17,8%	16%	33,9%
9º ano	n	58	0	33	0	91	42	49	91
	%	13,1%	0%	7,4%	0%	20,5	9,5%	11,1%	20,5%
Total n		178	96	101	68	443	226	216	442
% de n		40,2%	21,7%	22,8%	15,3%	100%	51%	48,8%	100%

3. Instrumentos

No procedimento de recolha de dados foi utilizado um questionário breve. Este incluía uma introdução sobre o objetivo do estudo e o carácter voluntário e confidencial das respostas ao mesmo. Para o presente trabalho, o questionário incluía questões de caracterização sociodemográfica e escolar e duas escalas (Anexo 1), a Adaptação portuguesa da “Delaware School Climate Survey–Student (DSCS-S)” (Bear et al., 2015) e a Escala Quadridimensional de envolvimento dos estudantes, EAE-E4D (Veiga, 2013).

Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Escolar

O protocolo incluiu questões que permitem descrever a amostra no que diz respeito às seguintes variáveis de caracterização sociodemográfica e escolar: sexo, idade, ano de escolaridade, número de retenções, participação em atividades extracurriculares na escola, auto percepção enquanto aluno (numa escala de 4 itens, desde “Muito bom aluno” até “Mau aluno”) e gosto pela escola (numa escala de 4 itens desde “Muito” a “Nada”).

Adaptação portuguesa da “Delaware School Climate Survey–Student (DSCS-S)”

A escala “Delaware School Climate Survey-Student – DSCS-S” (Bear et al., 2015) foi desenvolvida com o objetivo de avaliar o clima de escola nos Estados Unidos da América em 2007. A abordagem teórica que está na origem desta escala parte da perspetiva de que o clima de escola consiste em 2 dimensões: apoio (capacidade de apoio e ação social) e estrutura (exigência e regras sociais). A investigação mostra que as escolas que equilibram o apoio e estrutura são caracterizadas por menos problemas sociais e maior envolvimento na escola (Bear et al., 2016).

Esta escala permite aceder à percepção que os/as alunos/as têm do clima de escola e avaliar a eficácia de programas que intervêm nestas áreas, por exemplo programas de promoção de competências socio-emocionais, de prevenção de problemas de comportamento. Anualmente esta escala é administrada em 70% das escolas públicas no Estado de Delaware nos EUA. (Bear et al., 2016)

Esta escala mostrou evidências da sua validade e fiabilidade em 2011 (Bear et al., 2011) para avaliar o clima de escola, em amostras de estudantes nos EUA, bem como da China, Japão e Brasil. Estudos recentes corroboraram as qualidades psicométricas desta escala com estudantes do 2ºciclo, 3ºciclo e secundário (N=38661). A última versão deste instrumento de 2016 é constituída por 7 subescalas:

- Relações professor-aluno, avalia em que medida os/as alunos/as gostam dos professores/as e outros profissionais da escola, e consideram que eles se importam, cuidam deles e estão disponíveis para os ouvir e ajudar com os seus problemas. (5 itens, ex.: Os/As professores/as preocupam-se com os seus alunos/as);

- Relações entre pares, que reflete a qualidade das interações entre estudantes, que se pode inferir através das suas demonstrações de carinho, amizade e cooperação. (5 itens, ex.: Os/As alunos/as dão-se bem uns com os outros);

- Clareza das expectativas, refere-se à visão que os/as alunos/as têm sobre as expectativas de comportamento e clareza das regras (4 itens, ex.: Os/As alunos/as sabem como se comportar de acordo com o que escola espera deles/delas);

- Justiça das regras, avalia até que ponto os alunos/as consideram as regras da escola e as suas consequências como justas (4 itens, ex.: As regras da sala de aula são justas);

- Segurança na escola, reflete de que forma os/as alunos/as se sentem seguros na escola. (3 itens, ex.: Os/As alunos/as estão seguros/as nos corredores da escola);

- Envolvimento na escola, demonstra de que forma os/as estudantes na escola trabalham afincadamente nas tarefas escolares e se esforçam ao máximo, são aqui consideradas as dimensões cognitiva e comportamental do envolvimento (6 itens, ex.: A maioria dos/as alunos/as esforça-se ao máximo);

- *Bullying* na escola, avalia em que medida os alunos/as se sentem ameaçados ou intimidados na escola por outros estudantes (4 itens, ex.: Os/As alunos/as ameaçam e fazem *bullying* com outros estudantes nesta escola).

A análise fatorial confirmatória realizada demonstrou invariância entre sexos, níveis de escolaridade e origens étnicas/raciais. Em termos de consistência interna o *Alpha de Cronbach* variou entre .76 e .87 para todas as subescalas suprarreferidas (Bear et al., 2016).

Foi a partir desta versão mais recente em inglês que foi feita a tradução e adaptação para os/as estudantes portugueses/as, com apoio da versão brasileira (Bear et al., 2016). Começou-se por estabelecer o contacto os autores da DSCS-S (Bear et al., 2016) e foi-nos dada autorização para utilizarmos a respetiva escala e prosseguirmos com a sua adaptação para Portugal.

O processo de tradução da escala de clima de escola de Delaware incluiu a tradução e retroversão e comparação com os itens usados na versão brasileira do questionário.

A escala utilizada no presente estudo incluiu 31 itens. Os participantes responderam numa escala *Likert* de 4 pontos, indicando o grau em que concordam com uma dada afirmação. As opções de resposta vão desde "Discordo muito" a "Concordo muito".

Escala Quadridimensional de envolvimento dos estudantes, EAE-E4D

Esta escala foi construída por Veiga (2013) a partir de versões mais antigas da escala (Veiga, 2008), da revisão da literatura e de entrevistas realizadas através das quais se elaborou o instrumento piloto. Esta escala foi investigada com uma amostra de estudantes desde o 6º ano ao 10º de escolaridade (N= 679). Uma análise exploratória de componentes principais com rotação varimax revelou a existência de quatro dimensões do envolvimento dos/as alunos/as na escola: cognitiva (está associado ao processamento e gestão de informação e a elaboração, por parte do/a aluno/a, de planos de execução das tarefas), afetiva (destaca a ligação à escola, a inclusão e a pertença à escola), comportamental (refere-se a condutas específicas, comportamentos manifestos, ou não, pelo/a aluno/a, bem como a participação em atividades em contexto sala-de-aula e/ou atividades extracurriculares) e agenciativa (coloca o/a aluno/a como agente da ação, como interveniente nas aulas, colocando questões e sugestões aos docentes).

A variância total explicada por tais fatores apresentou-se bastante elevada (57.91%), bem como os coeficientes de consistência interna, a variarem entre 0.87 e 0.70, para diferentes grupos. Em estudos posteriores (Silva et al., 2016) foi realizada análise fatorial confirmatória que corroborou a estrutura quadridimensional já descrita, e mostrou que o modelo apresenta um bom ajustamento ($\chi^2/df = 1.758$; CFI = .941; TLI = 0,930; RMSEA = .051; PCFI = 0,797). O *Alpha de Cronbach* do total da escala foi de 0,828 e os valores de *Alpha* das 4 dimensões oscilaram entre 0,640 e 0,881. Assim ficam demonstradas as qualidades psicométricas da E4D-EAE, confirmando a sua estrutura quadridimensional.

A escala utilizada na presente investigação é composta por 20 itens, que se encontram distribuídos pelas dimensões supracitadas, utiliza uma escala tipo *Likert*, com seis opções de resposta, acerca da ocorrência de comportamentos específicos de envolvimento, com opções de resposta que vão desde discordo totalmente – 1, ao concordo totalmente – 6.

4. Procedimentos

Procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados neste trabalho seguiu os procedimentos éticos em investigação. A recolha de dados foi precedida dos necessários pedidos de autorização aos autores das escalas utilizadas, ao Ministério da Educação, às Direções das escolas e aos encarregados de educação (Anexo 2). Os alunos/as inquiridos foram informados dos direitos que lhes assistem, designadamente quanto à privacidade, ao anonimato, à confidencialidade e à não participação.

A aplicação dos questionários teve uma duração aproximada entre 20 a 35 minutos. Os dados foram recolhidos durante o 2º e 3º Período do ano letivo de 2016/2017, em circunstâncias que não retiraram oportunidades de aprendizagem aos/as estudantes. A aplicação dos questionários foi realizada em contexto de sala de aula, na maioria dos casos, no âmbito da disciplina de educação para a cidadania ou equivalente. Deste modo, em três das quatro escolas básicas (EBMFP, EBAR e EBCV) os questionários foram ministrados pela própria investigadora na presença do/a diretor/a de turma, enquanto numa delas – EBSC – os questionários foram ministrados por Professores/as designados pela direção da escola, de modo a agilizar o processo.

Procedimentos de análise de dados

Os dados recolhidos foram depois tratados estatisticamente, utilizando a aplicação informática de análise estatística “IBM SPSS Statistics” (versão 22) através de estatísticas descritivas e análises multivariadas de dados.

Inicialmente procedeu-se à construção da base de dados e análise de eventuais erros. Foram depois verificados os dados de caracterização sociodemográfica e as suas frequências de resposta, bem como as frequências de resposta das duas escalas utilizadas- DSCS-S e EAE-E4D. Utilizaram-se as medidas mais adequadas dada a natureza das variáveis, nesta fase foram analisadas frequências, percentagens, medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio-padrão), bem como os seus valores extremos (Marôco, 2011).

Procedeu-se ao tratamento dos *missings* identificados. Estes foram substituídos pela mediana dos itens correspondentes nas escalas. Procedeu-se ainda à inversão de alguns itens para a facilitação da compreensão global das escalas.

Quanto à interpretação dos resultados das escalas, maiores pontuações nas dimensões das escalas, DSCS-S e EAE – E4D, representam níveis mais elevados de clima de escola e de envolvimento do/a estudante na escola, respetivamente.

Procedeu-se posteriormente à análise da qualidade psicométrica da escala de clima de escola, neste sentido foram realizadas análises estatísticas sobre a sua validade e a fidelidade. Relativamente à escala EAE-E4D, visto que é um instrumento já validado para a população portuguesa (Veiga, 2013; Silva et al., 2016) os resultados serão analisados tendo em conta a estrutura fatorial descrita na literatura, fazendo a comparação com os resultados obtidos na amostra em estudo.

Assim foi considerada a validade de constructo, ou seja, com o grau em que se conhece o que o instrumento mede (Almeida & Freire, 2003), utilizando para tal a análise factorial.

A análise fatorial tem como objetivo reduzir o número de variáveis iniciais identificando os factores comuns subjacentes, e assim eliminar a informação que possa ser considerada como redundante, garantindo a perda mínima de informação. Procura evidenciar a estrutura fundamental implícita nos dados iniciais – identificar factores independentes (número reduzido) que representem as variações dos resultados. (Marôco, 2011).

Numa primeira etapa, no sentido de testar a possibilidade de utilização desta técnica estatística foram utilizados os testes KMO e Bartlett (testam a hipótese de existir correlação entre variáveis) e utilizando os critérios de Marôco (2011) foi garantida a validade da análise factorial.

Por outro lado, a fidelidade foi verificada através da análise da consistência interna das escalas e respectivas dimensões, medida, como indicado em Marôco (2011) através do *Alpha de Cronbach*.

O método utilizado para concretizar a análise fatorial exploratória foi a análise das componentes principais, que transforma um conjunto de variáveis correlacionadas num conjunto menor de variáveis independentes, por combinações lineares das primeiras. O método de rotação utilizado foi ortogonal, varimax, que gera factores que tendencialmente não se correlacionam. O coeficiente de saturação usado na matriz fatorial rodada foi de 0,40 para a seleção dos itens para os factores.

Foram realizadas análises inferenciais dos resultados obtidos por forma a responder às questões de investigação, ou seja, analisar as diferenças entre grupos no que diz respeito ao

clima de escola e envolvimento dos/as alunos/as na escola. Para analisar as diferenças de médias entre as amostras independentes tendo em conta o sexo, o sucesso escolar (existência ou não de reprovações no percurso escolar) e a perceção de si enquanto aluno, foi utilizado o teste t-Test, uma vez que nos permite verificar se há (ou não) diferenças significativas entre os mesmos (Marôco, 2011). Em relação ao ano de escolaridade, idade e gosto pela escola foi utilizada uma análise de variância (ANOVA *oneway*), com o objectivo de analisar as diferenças das médias entre as amostras independentes, uma vez que esta análise de variância é utilizada para comparar duas ou mais médias, verificando se existem diferenças significativas entre si (Tabachnick & Fidell, 2013).

De modo a obter uma análise detalhada das diferenças entre as médias de mais de 2 grupos e uma vez que a amostra é grande, foi utilizado o *HSD de Tukey* como descrito em Marôco (2011). Consideram-se estatisticamente significativas as diferenças entre as médias cujo *p-value* se apresente inferior ou igual a 0.05, assumindo-se que, nesses casos, existem diferenças significativas entre os grupos (Marôco, 2011).

Finalmente, foram ainda calculadas as relações entre variáveis, através do Coeficiente de Correlação de *Pearson*, cujo valor pode oscilar entre -1.00 e + 1.00, sendo que quando igual a zero é revelada uma ausência de correlação e independência das variáveis. Quanto mais próximo o valor se aproximar da unidade, mais perfeita é a correlação – negativa/inversa ou positiva – sendo que, desta forma, é necessário atender não só à grandeza, mas também ao sentido da relação existente. Foram então seguidas as convenções definidas por Pestana e Gageiro (2014) designadamente: um *r* inferior a .20 (ou -.20) é considerado muito baixo, revelando uma associação muito fraca; um *r* entre .20 e .39 (ou entre -.20 e -.39) é considerado baixo, revelando uma associação fraca; um *r* entre .40 e .69 (ou entre -.40 e -.69) é considerado médio e revela uma associação moderada; um *r* entre .70 e .89 (ou entre -.70 e -.89) é considerado alto e revela uma associação forte; e um *r* entre .90 e 1.00 (ou entre -.90 e -1.00) é considerado muito alto, revelando uma associação muito forte.

5. Apresentação e análise dos resultados

Análise Descritiva dos instrumentos

Nas Tabelas 2 e 3 são apresentados os valores médios e desvio-padrão das escalas DSCS – S e EAE-E4D respetivamente.

De acordo com os resultados apresentados no caso das duas escalas os valores distribuíram-se entre os extremos da escala de resposta (entre 1 a 4 no caso da DSCS-S e de 1 a 6 no caso da EAE-E4D).

Analisando os valores médios da Tabela 2, destaca-se o item 2, com média de 3,57, que está associado à percepção de respeito pela diversidade por parte dos professores. Os itens 17 e 28 também associados à relação com os professores têm resultados também altos. Por outro lado, o item 6 juntamente com os itens referentes a situações de *bullying* (9, 24 e 27) têm as médias mais baixas.

Tabela 2. Média e desvio-padrão da Escala de Clima de Escola - DSCS-S

Itens da DSCS – S	N	M	DP
1. A maioria dos/as alunos/as entrega os seus trabalhos-de-casa a tempo.	442	2,64	0,65
2. Os/As professores/as tratam os/as alunos /as com respeito independente da sua cor da pele.	442	3,57	0,66
3. As regras desta escola são justas.	437	2,82	0,74
4. Os/As alunos/as estão seguros/as nos corredores da escola.	441	2,77	0,76
5. As regras desta escola são claras para os/as alunos /as.	440	2,94	0,69
6. A maioria dos/as alunos /as esforça-se ao máximo.	441	2,32	0,75
7. Os/As professores/as preocupam-se com os seus alunos /as.	440	3,15	0,66
8. As consequências para quem não cumpre as regras da escola são justas.	438	2,91	0,72
9. Os/As alunos/as ameaçam e fazem <i>bullying</i> com outros estudantes nesta escola.	434	2,39	0,85
10. Os/As alunos /as sabem como se comportar de acordo com o que escola espera deles/delas.	439	2,56	0,69
11. Os/As alunos/as são amigáveis uns com os outros.	439	2,71	0,66
12. A maioria dos/as alunos/as sentem-se felizes na escola.	442	2,63	0,71
13. Os/As alunos/as sabem que estão seguros nesta escola.	440	2,84	0,67
14. Os/As alunos/as sentem medo de sofrer <i>bullying</i> nesta escola.	438	2,41	0,85
15. Os/As alunos/as sabem quais são as regras da escola.	441	2,89	0,69
16. Os/As alunos/as preocupam-se uns/umas com os/as outros/as.	442	2,74	0,68
17. Os/As professores/as ouvem os/as alunos/as quando eles/elas têm problemas.	441	3,13	0,70

18. As regras de comportamento são justas para os/as alunos/as.	441	3,00	0,67
19. Os/As estudantes sentem-se seguros/as nesta escola.	440	2,85	0,67
20. Esta escola deixa claro como os/as alunos/as se devem comportar.	443	2,93	0,66
21. Os/As alunos/as respeitam os outros, mesmo quando estes que são diferentes.	440	2,59	0,78
22. Os adultos que trabalham nesta escola preocupam-se com os/as alunos/as.	442	2,84	0,71
23. A maioria dos/as alunos/as obedece às regras da escola.	441	2,46	0,73
24. Nesta escola, o <i>bullying</i> é um problema.	440	2,26	0,90
25. A maioria dos/as alunos/as gostam desta escola.	440	2,44	0,74
26. Os/As professores/as gostam dos seus alunos/as.	440	2,97	0,64
27. Os/As alunos/as praticam <i>bullying</i> com colegas.	436	2,22	0,75
28. As regras da sala de aula são justas.	439	3,02	0,66
29. A maior parte dos/as alunos/as trabalham muito para conseguirem ter boas notas.	441	2,63	0,71
30. Os/As alunos/as tratam-se com respeito.	442	2,63	0,69
31. Os/As alunos/as dão-se bem uns com os outros.	442	2,84	0,59

Quanto aos valores médios da escala de envolvimento dos/as estudantes na escola (EAE – E4D) verifica-se que os itens associados à dimensão afetiva do envolvimento – 7, 8 e 9 (Veiga, 2013) têm os resultados mais elevados, destaca-se pela positiva também o item 4. Os resultados mais baixos foram obtidos em itens que são colocados no questionário pela negativa. Entre eles, os itens 12 e 14 relacionados com questões comportamentais tornam-se salientes.

Tabela 3. Média e desvio-padrão da Escala de Envolvimento dos/as estudantes - EAE – E4D

Itens da EAE - E4D	N	M	DP
1. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	441	3,98	1,34
2. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	441	4,06	1,24
3. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	441	2,91	1,21
4. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	442	4,34	1,30
5. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	438	3,53	1,43
6. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído.	439	1,97	1,35
7. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	439	4,68	1,16
8. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado.	436	4,68	1,15
9. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	442	4,37	1,17
10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	439	1,83	1,27
11. Falto à escola sem uma razão válida.	441	1,48	1,18
12. Falto às aulas estando na escola.	441	1,33	0,99

13. Perturbo a aula propositadamente.	440	1,62	1,15
14. Sou mal-educado/a com o professor.	437	1,34	0,91
15. Estou distraído/a nas aulas.	437	2,83	1,39
16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	438	3,96	1,27
17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	441	3,35	1,45
18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	440	3,92	1,44
19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	442	3,70	1,40
20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	443	3,01	1,47

Análise Psicométrica dos instrumentos

Análise Fatorial Exploratória da Escala de Clima de Escola (DSCS-S) – Validade

Começou por fazer-se a verificação dos pressupostos estatísticos necessários para a utilização desta metodologia de análise de dados. Os resultados mostraram a adequação da utilização da análise fatorial exploratória. O Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2 \approx 5121,7098$; g.l. = 465; $p < 0,001$) e a Medida de Adequação da Amostra (KMO = .9173), demonstram que as variáveis são correlacionáveis e que a fatorabilidade da matriz de correlações apresenta um índice excelente (Marôco, 2011).

Para estudar a validade da construção da escala, foi realizada uma análise factorial exploratória, com rotação Varimax. Os resultados desta análise, tendo por base a regra do valor próprio superior a 1, mostram uma solução com 6 fatores, explicando 55,67% da variância total. Na Tabela 4, apresentam-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos 6 fatores, os seus valores próprios, a percentagem de variância explicada de cada fator, bem como a média e o desvio padrão de cada um deles. De acordo com estes valores não foi necessário eliminar nenhum dos itens na análise estatística dos dados.

Tabela 4. Estrutura fatorial da escala de clima de escola (DSCS – S)

Itens	Fatores					
	1	2	3	4	5	6
1.5. As regras são claras para os alunos/as	.71	.06	.14	.13	-.04	.21
1.15. Os alunos/as sabem quais são as regras da escola	.68	.06	-.01	.15	-.03	.10
1.20. Esta escola deixa claro como os alunos/as se devem comportar	.68	.23	.12	.19	-.12	.12
1.18. As regras de comportamento são justas	.62	.16	.32	.15	-.02	.07
1.3. As regras desta escola são justas	.60	.24	.30	.09	-.13	.10
1.8. As consequências para quem não cumpre as regras são justas	.49	.18	.30	.22	-.03	-.36
1.11. Os alunos/as são amigáveis	.08	.70	.01	.18	-.24	.02
1.31. Os alunos/as dão-se bem uns com os outros	.06	.70	.09	.20	-.15	.16

1.16. Os alunos/as preocupam-se uns com os outros	.19	.68	.11	.21	-.09	.07
1.21. Os alunos/as respeitam os outros	.16	.66	.10	.09	-.21	.13
1.30. Os alunos/as tratam-se com respeito	.14	.64	.07	.19	-.13	.22
1.7. Os professores preocupam-se com os seus alunos/as	.19	.01	.72	.22	-.08	.03
1.26. Os professores gostam dos seus alunos/as	.08	.08	.71	.26	-.01	.12
1.2. Os professores tratam os alunos/as com respeito	.04	.26	.64	-.18	.11	.01
1.17. Os professores ouvem os alunos/as quando eles têm problemas	.37	-.13	.55	.17	.02	.23
1.22. Os adultos da escola preocupam-se com os alunos/as	.25	.20	.51	.20	-.10	.21
1.28. As regras de sala de aula são justas	.42	.01	.48	.20	-.02	.11
1.6. A maioria dos alunos/as esforça-se ao máximo	.15	.19	.16	.69	-.10	.01
1.29. A maior dos alunos/as trabalha muito para ter boas notas	.13	.23	.05	.69	.11	-.02
1.1. A maioria dos alunos/as entrega TPC	.12	.01	.17	.61	-.06	.09
1.25. A maioria dos alunos/as gostam desta escola	.16	.31	.16	.53	-.05	.35
1.10. Os alunos/as sabem como se comportar	.28	.20	.00	.50	-.09	.13
1.23. A maioria dos alunos/as obedece às regras da escola	.20	.34	.19	.47	-.08	.09
1.24. Nesta escola o <i>bullying</i> é um problema	-.05	-.10	.09	.02	.79	-.07
1.27. Os alunos/as praticam <i>bullying</i> com os colegas	-.15	-.24	-.07	-.14	.78	-.04
1.9. Os alunos/as ameaçam e fazem <i>bullying</i>	-.09	-.17	-.07	-.06	.75	-.09
1.14. Os alunos/as têm medo de sofrer <i>bullying</i>	.04	-.15	-.01	-.01	.72	-.14
1.13. Os alunos/as sabem que estão seguros na escola	.26	.27	.19	.20	-.23	.69
1.19. Os alunos/as sentem-se seguros na escola	.37	.29	.16	.22	-.21	.60
1.4. Os alunos/as estão seguros nos corredores da escola	.23	.27	.26	.01	-.24	.54
1.12. A maioria dos alunos/as sentem-se felizes	.07	.26	.30	.40	-.07	.40
Valores próprios	3,39	3,34	2,94	2,93	2,73	1,93
Percentagem de variância explicada	11%	10,8%	9,5%	9,4%	8,8%	6,2%
Média	2,93	2,70	3,11	2,51	2,33	2,77
Desvio Padrão	.19	.25	.73	.31	.19	.21
Valor mínimo	2,83	2,59	2,85	2,33	2,23	2,64
Valor máximo	3,02	2,84	3,57	2,64	2,42	2,84

A distribuição dos itens, na estrutura fatorial apresentada na tabela 4, sugere que estes se agrupam de acordo com os pressupostos teóricos subjacentes à construção deste questionário e vão de encontro à estrutura fatorial descrita pelos autores da escala noutros países (Bear et al., 2015; Bear et al., 2016). Assim, tendo em conta os resultados obtidos e os estudos anteriormente realizados com esta escala, o primeiro fator foi designado de clareza e justiça das regras, o segundo de relações entre pares, o terceiro de relações professor-aluno, o quarto de envolvimento na escola, o quinto de *bullying* na escola e o sexto de segurança na escola e felicidade. O item 28 parece estar associado a dois fatores, contudo como o peso fatorial era mais elevado (>.45, considerado com nível Bom) no fator que agrega itens relativos ao relacionamento com professores foi, portanto, aí incluído (Tabachnick & Fidell, 2013).

ANÁLISE DE CONSISTÊNCIA INTERNA DOS INSTRUMENTOS – FIDELIDADE

Os resultados das análises de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) para as diferentes dimensões das duas escalas utilizadas, assim como a média, desvio padrão, valores mínimo e máximo são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5. Valores mínimos, valores máximos, média, desvio-padrão e *Alpha de Chronbach* para as Escalas e respectivas dimensões

Escola	Dimensões	Nº de itens	Alpha	M	Min	Max	DP
DSCS-S	Clareza e Justiça das regras	7	.82	2.93	2.83	3.02	1.07
	Relações entre pares	5	.81	2.70	2.59	2.84	.25
	Relações professor-aluno	6	.78	3.12	2.85	3.57	.73
	Envolvimento na escola	6	.78	2.51	2.33	2.64	.31
	<i>Bullying</i> na escola	4	.81	2.33	2.26	2.42	.19
	Segurança na escola	4	.80	2.77	2.64	2.84	.21
EAE-E4D	Envolvimento cognitivo	5	.76	3.77	2.92	4.35	1.44
	Envolvimento afetivo	5	.84	4.81	4.38	5.19	.81
	Envolvimento comportamental	5	.81	5.31	4.19	5.71	1.52
	Envolvimento agenciativo	5	.82	3.59	3.01	3.96	.95

Como evidência da fiabilidade da análise dos dados, os coeficientes para consistência interna variaram de .815 a .775 para os seis fatores da DSCS-S. A Escala Global do clima de escola apresentou uma consistência interna muito elevada ($\alpha = .920$). Os 4 factores da Escala de envolvimento apresentam para a amostra em estudo valores de consistência interna mais elevados do que aqueles que estão descritos na literatura (Veiga, 2013 e Silva et al., 2016), com todos os fatores com valores superiores a 0.7 e com a escala global a apresentar um alfa de .841.

Análise Inferencial dos Resultados

Análise da Comparação de médias de variáveis independentes

DIFERENÇAS DE MÉDIAS EM RELAÇÃO AO SUCESSO ESCOLAR ANTERIOR

Através da comparação entre o grupo de estudantes que teve retenções escolares ao longo do seu percurso e o grupo que não teve reprovações pode-se verificar que existem diferenças significativas no relacionamento professor aluno ($t(434) = -2,77, p = 0.006$), no envolvimento afetivo na escola ($t(431) = -3,12, p = 0.002$), no envolvimento comportamental ($t(431) = -4,19, p < 0.001$) no envolvimento global ($t(431) = -3,44, p = 0.001$) dos alunos/as na escola.

Tabela 6. Média e Desvios Padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola e Envolvimento em função da existência de reprovação anterior

Escola	Dimensão	Reprovação anterior	N	Média	Desvio Padrão	t	p
DSCS-S	Clareza e Justiça das regras	Sim	102	2,89	.43	1.07	.283
		Não	332	2,95	.47		
	Relações entre pares	Sim	102	2,69	.53	.194	.847
		Não	332	2,70	.51		
	Relações professor-aluno	Sim	102	3,01	.48	2,77	.006
		Não	332	3,15	.45		
	Envolvimento na escola	Sim	102	2,56	.44	1.19	.235
		Não	332	2,49	.49		
	<i>Bullying</i> na escola	Sim	102	2,32	.59	.28	.778
		Não	332	2,34	.67		
	Segurança na escola	Sim	102	2,70	.53	1.49	.138
		Não	332	2,79	.55		
	Clima de escola global	Sim	102	2,76	.34	.80	.420
		Não	332	2,80	.39		
EAE-E4D	Envolvimento cognitivo	Sim	99	3,65	1,06	1.37	.172
		Não	332	3,79	.89		
	Envolvimento afetivo	Sim	99	4,53	.97	3.12	.002
		Não	332	4,86	.92		
	Envolvimento comportamental	Sim	99	4,88	1,15	4.19	<.001
		Não	332	5,39	.69		
	Envolvimento agenciativo	Sim	99	3,57	1,27	.03	.980
		Não	332	3,58	1,00		
	Envolvimento global	Sim	99	4,16	.69	3.44	.001
		Não	332	4,41	.61		

Deste modo pode-se concluir que os alunos/as que não tiveram no seu percurso acadêmico nenhuma retenção têm uma relação com os professores mais positiva, um sentido

de pertença e de ligação à escola maior, supõe-se uma maior participação em atividades letivas e extracurriculares e um envolvimento geral significativamente superior.

DIFERENÇAS DE MÉDIAS EM RELAÇÃO AO SEXO

Conforme podemos comprovar pelos resultados apresentados na tabela 7, não existem diferenças significativas entre participantes do sexo feminino e participantes do sexo masculino ao nível do clima de escola, mas existem no que se refere ao envolvimento cognitivo ($t(439) = 3,279$, $p = 0.001$), ao envolvimento comportamental ($t(439) = 2,014$, $p = .045$) e ao envolvimento agenciativo ($t(439) = -2,436$, $p = .015$). Assim, as raparigas parecem mostrar-se mais envolvidas na escola no que se refere aos trabalhos académicos, organização e planeamento das tarefas e nos comportamentos adequados ao contexto escolar. Por outro lado, os rapazes parecem ter mais iniciativa e serem mais interventivos nas aulas.

Tabela 7. Média e Desvios Padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola e Envolvimento em função do Sexo

Escala	Dimensão	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	t	p
DSCS-S	Clareza e Justiça das regras	F	226	2,93	.50	.46	0,644
		M	216	2,95	.43		
	Relações entre pares	F	226	2,66	.53	1.72	0,087
		M	216	2,74	.48		
	Relações professor-aluno	F	226	3,1	.47	.59	0,556
		M	216	3,1	.45		
	Envolvimento na escola	F	226	2,48	.50	1.26	0,207
		M	216	2,54	.46		
	<i>Bullying</i> na escola	F	226	2,34	.69	.27	0,790
		M	216	2,32	.62		
	Segurança na escola	F	226	2,76	.53	.40	0,691
		M	216	2,78	.57		
	Clima de escola global	F	226	2,78	.39	.87	0,384
		M	216	2,81	.36		
EAE-E4D	Envolvimento cognitivo	F	226	3,90	.87	3.28	0,001
		M	213	3,61	.98		
	Envolvimento afetivo	F	226	4,78	.96	.18	0,858
		M	213	4,79	.94		
	Envolvimento comportamental	F	226	5,35	.80	2.01	0,045
		M	213	5,19	.88		
	Envolvimento agenciativo	F	226	3,47	1,02	2.44	0,015
		M	213	3,72	1,10		
	Envolvimento global	F	226	4,38	.60	.78	0,438
		M	213	4,33	.67		

DIFERENÇAS DE MÉDIAS EM RELAÇÃO À FAIXA ETÁRIA

Para facilitar a análise das diferenças de médias em relação à idade, foram criados grupos de idade. Neste sentido, foram constituídos 4 grupos de idade: a) 12 anos; b) 13 anos; c) 14 anos; d) mais de 14 anos de idade.

Conforme apresentado na Tabela 7, existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de idade, ao nível do fator relações professor-aluno ($F(3, 439) = 3,13, p = .026$). O Teste *Post-Hoc HSD de Tukey* revelou que as diferenças detetadas dizem respeito a diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as do grupo de idade 12 anos e o grupo mais de 14 anos ($p < .05$). Foram ainda notórias as diferenças entre os grupos de 12 anos e 14 anos no que respeita à percepção de *bullying* na escola ($F(3, 439) = 2,93, p = .033$).

Assim sendo, os resultados parecem revelar que os/as alunos/as de 12 anos percebem a relação com os professores como mais positiva que os alunos/as com mais de 14 anos e consideram que existem mais situações de *bullying* na escola, em comparação com os/as alunos/as de 14 anos.

No que se refere à escala de envolvimento verificam-se diferenças significativas na dimensão de envolvimento cognitivo ($F(3, 436) = 3,27, p = .021$), envolvimento comportamental ($F(3, 436) = 8,57, p < .001$) e na escala global ($F(3, 436) = 4,10, p = .007$). Através do Teste *Post-Hoc HSD de Tukey* detetaram-se no envolvimento cognitivo diferenças entre o grupo de 12 anos e os de 13 e 14 anos, sendo que os mais novos estão mais envolvidos cognitivamente. Quanto ao envolvimento comportamental o grupo de mais de 14 anos difere dos outros 3, revelando resultados mais baixos nesta dimensão.

Tabela 8. Média e Desvios Padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola e Envolvimento em função da faixa etária

Escala	Dimensão	Faixa etária	N	Média	Desvio Padrão	F	p	Post hoc
DSCS-S	Clareza e Justiça das regras	12 anos	102	2,98	0,50	.96	0,410	
		13 anos	141	2,94	0,44			
		14 anos	100	2,93	0,43			
		+ de 14 anos	100	2,87	0,48			
	Relações entre pares	12 anos	102	2,69	0,50	.05	0,985	
		13 anos	141	2,70	0,56			
		14 anos	100	2,72	0,43			
		+ de 14 anos	100	2,70	0,53			
	Relações professor-aluno	12 anos	102	3,21	0,49	3,12	0,026	12 > + de 14, p=0.02
		13 anos	141	3,11	0,41			

Escala	Dimensão	Faixa etária	N	Média	Desvio Padrão	F	p	Post hoc
		14 anos	100	3,12	0,46			
		+ de 14 anos	100	3,02	0,48			
	Envolvimento na escola	12 anos	102	2,57	0,53	.84	0,474	
		13 anos	141	2,52	0,46			
		14 anos	100	2,46	0,45			
		+ de 14 anos	100	2,50	0,48			
	Bullying na escola	12 anos	102	2,47	0,70	2,93	0,033	12 > + de 14, p=0.02
		13 anos	141	2,31	0,67			
		14 anos	100	2,20	0,57			
		+ de 14 anos	100	2,33	0,63			
	Segurança na escola	12 anos	102	2,82	0,59	1,04	0,373	
		13 anos	141	2,81	0,54			
		14 anos	100	2,74	0,52			
		+ de 14 anos	100	2,71	0,54			
	Clima de escola global	12 anos	102	2,81	0,40	.44	0,727	
		13 anos	141	2,80	0,38			
		14 anos	100	2,80	0,34			
		+ de 14 anos	100	2,76	0,38			
EAE-E4D	Envolvimento cognitivo	12 anos	102	4,01	0,88	3,27	0,021	12 > 13 e 14, p=0.03
		13 anos	140	3,69	0,91			
		14 anos	100	3,67	0,90			
		+ de 14 anos	98	3,71	1,01			
	Envolvimento afetivo	12 anos	102	4,89	0,90	0,73	0,536	
		13 anos	140	4,79	1,02			
		14 anos	100	4,72	0,90			
		+ de 14 anos	98	4,73	0,94			
	Envolvimento comportamental	12 anos	102	5,55	0,56	8,57	<0,001	+ de 14 < 12, 13 e 14, p <0.05
		13 anos	140	5,30	0,79			
		14 anos	100	5,26	0,70			
		+ de 14 anos	98	4,96	1,14			
	Envolvimento agenciativo	12 anos	102	3,69	1,02	1,34	0,262	
		13 anos	140	3,57	0,97			
		14 anos	100	3,42	1,10			
		+ de 14 anos	98	3,67	1,19			
Envolvimento global	12 anos	102	4,54	0,60	4,10	0,007		
	13 anos	140	4,34	0,63				
	14 anos	100	4,27	0,57				
	+ de 14 anos	98	4,27	0,72				

DIFERENÇAS DE MÉDIAS EM RELAÇÃO AO ANO DE ESCOLARIDADE

Existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos/as alunos/as dos diferentes anos escolares (7º ano, 8º ano e 9º ano) ao nível do fator *bullying* ($F(2, 437) = 1.54$, $p < .001$). De acordo com o Teste *Post-Hoc HSD de Tukey*, as diferenças detetadas dizem respeito a diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as do 8º ano e os/as

alunos/as do 7º ano ($p < .001$) e do 9º ano ($p = .019$). Estes resultados apontam para uma percepção menor da existência de *bullying* nos alunos/as do 8º ano de escolaridade. Quanto ao envolvimento na escola existem diferenças significativas entre o grupo do 7º e do 8º ano no que concerne ao envolvimento comportamental ($F(2, 437) = 3.71, p = .025$) e no envolvimento global ($F(2, 437) = 7.17, p = .001$). No 8º ano de escolaridade verifica-se uma diminuição da dimensão comportamental do envolvimento ($p = .019$) e do envolvimento no geral ($p = .001$).

Tabela 9: Média e Desvios Padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola e Envolvimento em função do nível de escolaridade

Escola	Dimensão	Ano de escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	F	p	Post hoc
DSCS-S	Clareza e Justiça das regras	7º ano	201	2,94	0,48	1,19	0,305	
		8º ano	151	2,96	0,43			
		9º ano	91	2,87	0,48			
	Relações entre pares	7º ano	201	2,65	0,52	2,12	0,121	
		8º ano	151	2,75	0,51			
		9º ano	91	2,73	0,48			
	Relações professor-aluno	7º ano	201	3,13	0,46	0,50	0,605	
		8º ano	151	3,12	0,46			
		9º ano	91	3,08	0,44			
	Envolvimento na escola	7º ano	201	2,54	0,49	2,71	0,068	
		8º ano	151	2,53	0,47			
		9º ano	91	2,41	0,48			
	Bullying na escola	7º ano	201	2,45	0,68	10,54	<0,001	8º ano < 7º ($p < .001$) e 9º ano ($p = .0019$)
		8º ano	151	2,14	0,58			
		9º ano	91	2,37	0,62			
	Segurança na escola	7º ano	201	2,77	0,57	0,37	0,689	
		8º ano	151	2,80	0,56			
		9º ano	91	2,74	0,47			
Clima de escola global	7º ano	201	2,78	0,39	2,03	0,133		
	8º ano	151	2,84	0,36				
	9º ano	91	2,75	0,37				
EAE-E4D	Envolvimento cognitivo	7º ano	198	3,95	0,91	10,40	<.001	8º ano < 7º ano ($p < .001$)
		8º ano	151	3,50	0,94			
		9º ano	91	3,78	0,87			
	Envolvimento afetivo	7º ano	198	4,82	0,93	0,51	0,5999	
		8º ano	151	4,72	0,99			
		9º ano	91	4,81	0,91			
	Envolvimento comportamental	7º ano	198	5,38	0,79	3,70	0,025	
		8º ano	151	5,13	0,90			
		9º ano	91	5,26	0,82			

Escala	Dimensão	Ano de escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	F	p	Post hoc
	Envolvimento agenciativo	7º ano	198	3,71	1,05	2,51	0,0828	
		8º ano	151	3,47	1,01			
		9º ano	91	3,51	1,16			
	Envolvimento global	7º ano	198	4,47	0,61	7,17	<.001	8º ano < 7º ano (p=.001)
		8º ano	151	4,21	0,63			
		9º ano	91	4,34	0,66			

DIFERENÇAS DE MÉDIAS EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

A participação em atividades extracurriculares só tem uma relação estatisticamente significativa com o envolvimento agenciativo ($t(437) = 2,25, p = 0.0251$).

Tabela 10. Média e Desvios Padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola e Envolvimento em função da participação em atividades extracurriculares.

Escala	Dimensão	Participação em atividades extracurriculares	N	Média	Desvio Padrão	t	p	
DSCS-S	Clareza e Justiça das regras	Sim	133	2,90	.53	.95	.345	
		Não	307	2,95	.43			
	Relações entre pares	Sim	133	2,68	.55	.47	.652	
		Não	307	2,71	.49			
	Relações professor-aluno	Sim	133	3,11	.48	.19	.854	
		Não	307	3,12	.45			
	Envolvimento na escola	Sim	133	2,46	.49	1.45	.153	
		Não	307	2,53	.48			
	<i>Bullying</i> na escola	Sim	133	2,34	.64	.26	.795	
		Não	307	2,32	.66			
	Segurança na escola	Sim	133	2,77	.58	.01	1.00	
		Não	307	2,77	.53			
	Clima de escola global	Sim	133	2,73	.35	.66	.511	
		Não	307	2,75	.31			
	EAE-E4D	Envolvimento cognitivo	Sim	133	3,83	.91	1.00	0.316
			Não	304	3,73	.94		
Envolvimento afetivo		Sim	133	4,83	.89	.67	0.505	
		Não	304	4,76	.97			
Envolvimento comportamental		Sim	133	1,72	.77	.09	0.925	
		Não	304	1,73	.87			
Envolvimento agenciativo		Sim	133	3,75	1,07	2.25	0.0251	
		Não	304	3,51	1,05			
Envolvimento global		Sim	133	4,42	.63	1.55	0.122	
		Não	304	4,32	.64			

DIFERENÇAS DE MÉDIAS EM RELAÇÃO AO GOSTO PELA ESCOLA

Como podemos observar na tabela 11 existem diferenças significativas entre os/as estudantes que gostam muito, razoavelmente, pouco e nada da escola. Estas diferenças são notórias em todas as dimensões do clima de escola, excetuando a percepção de situações de *bullying* na escola, e em todas as dimensões do envolvimento dos/as alunos/as na escola. O *Teste Post-Hoc HSD de Tukey* demonstra que as diferenças verificadas nas dimensões do clima de escola dizem respeito a diferenças estatisticamente significativas entre os/as estudantes que gostam muito e os outros 3 grupos e os/as estudantes que gostam razoavelmente e os restantes grupos ($p < 0.05$).

Tabela 11. Média e Desvios Padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola em função do gosto pela escola

Fatores	Gosto pela escola				F	p	Post - hoc
	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito			
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)			
Clareza e Justiça das regras	2,61 (.39)	2,62 (.51)	2,96 (.41)	3,21 (.45)	24,25	<0,001	Muito > Razoavelmente > Nada e Pouco, $p < .001$
Relações entre pares	2,32 (.53)	2,51 (.59)	2,72 (.47)	2,93 (.45)	13,36	<0,001	Muito > Razoavelmente ($p = .009$) > Pouco ($p = .013$) e Nada ($p < .001$)
Relações professor-aluno	2,67 (.48)	2,88 (.45)	3,16 (.41)	3,33 (.45)	22,00	<0,001	Muito > Razoavelmente ($p = .019$) > Nada e Pouco, $p < .001$
Envolvimento na escola	2,17 (.44)	2,25 (.51)	2,52 (.44)	2,82 (.44)	22,60	<0,001	Muito > Razoavelmente > Nada e Pouco, $p < .001$
Bullying na escola	2,43 (.57)	2,49 (.76)	2,31 (.63)	2,22 (.66)	2,21	.087	
Segurança na escola	2,39 (.57)	2,46 (.64)	2,80 (.47)	3,09 (.58)	2,73	<0,001	Muito > Razoavelmente > Nada e Pouco, $p < .001$
Clima de escola global	2,46 (.31)	2,53 (.41)	2,81 (.33)	3,06 (.36)	33,02	<0,001	Muito > Razoavelmente > Nada e Pouco, $p < .001$
Envolvimento cognitivo	3,08 (.83)	3,37 (1.02)	3,84 (0.87)	4,02 (.93)	11,17	<0,001	Muito > Pouco e Nada, $p < .001$; Razoavelmente > Pouco e Nada, $p < .001$

Gosto pela escola							
Fatores	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito	F	p	Post - hoc
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)			
Envolvimento afetivo	4,18 (.92)	4,61 (1.08)	4,79 (.92)	5,11 (.83)	7,00	<0,001	Razoavelmente > Nada, p = .007; Muito > Pouco, p=.018; Muito > Nada p<.001
Envolvimento comportamental	4,47 (1.50)	5,02 (.90)	5,34 (.76)	5,52 (.52)	13,17	<0,001	Nada < Pouco (p=.019), razoavelmente e Muito (p<.001); Pouco < Razoavelmente (p=.036) e Muito (p=.004)
Envolvimento agenciativo	2,74 (1.06)	3,32 (1.12)	3,62 (1.04)	3,98 (.89)	1,30	<0,001	Muito > Nada (p<.001), Pouco (p=.003) e Razoavelmente (p=.060); Razoavelmente > Nada, p<.001
Envolvimento global	3,61 (.61)	4,09 (.69)	4,40 (.58)	4,66 (.54)	23,98	<0,001	Muito > Razoavelmente > Pouco > Nada, p<.008

DIFERENÇAS DE MÉDIAS EM RELAÇÃO À AUTO-PERCEPÇÃO ENQUANTO ALUNOS/AS

De acordo com os resultados obtidos os/as alunos/as/as que se percebem como bons ou muito bons alunos/as têm em média uma maior percepção de segurança e felicidade na escola ($F(3, 436) = -2.275, p = 0.023$).

No que respeita às dimensões associadas ao envolvimento todas elas diferem significativamente quando se compara o grupo de alunos/as que se considera bons ou muito bons alunos/as com os restantes participantes no presente estudo ($p=0.005$).

Tabela 12. Média e Desvios Padrão das Escalas e das Dimensões do Clima de escola em função do sua auto-percepção enquanto alunos/as

Fatores	Considera-se bom ou muito bom aluno	Considera que não é bom aluno	t	p
	Média (DP)	Média (DP)		
Clareza e Justiça das regras	2,96 (.46)	2,91 (.47)	1,19	.236
Relações entre pares	2,75 (.50)	2,66 (.51)	1,86	.064
Relações professor-aluno	3,16	3,08	1,84	.067

Fatores	Considera-se bom ou muito bom aluno	Considera que não é bom aluno	t	p
	Média (DP)	Média (DP)		
Envolvimento na escola	2,52 (.45)	2,51 (.47)	.21	.831
<i>Bullying</i> na escola	2,29 (.67)	2,37 (.63)	1,14	.255
Segurança na escola	2,83 (.54)	2,71 (.55)	2,28	.023
Clima de escola global	2,83 (.38)	2,76 (.37)	1,88	.061
Envolvimento cognitivo	3,91 (.92)	3,62 (.92)	3,30	.001
Envolvimento afetivo	4,93 (.86)	4,64 (1.00)	3,28	.001
Envolvimento comportamental	5,49 (.73)	5,07 (.89)	5,40	<.001
Envolvimento agenciativo	3,88 (1.00)	3,32 (1.06)	5,69	<.001
Envolvimento global	4,55 (.60)	4,16 (.62)	6,72	<.001

Análise das relações entre variáveis – Correlações de Pearson R

Os resultados descritos na Tabela 12 permitem analisar as correlações existentes entre os fatores da própria DSCS-S, os fatores da própria EAE-E4D, bem como as correlações existentes entre os fatores da DSCS-S e os fatores da EAE-E4D.

Em termos de correlações entre os fatores que constituem as duas escalas não se verificaram associações moderadas ou fortes. Contudo, entre as duas escalas no global, regista-se uma associação positiva e moderada ($r=.423$, $p<0.001$). Verificou-se que o envolvimento cognitivo tem uma relação significativa e positiva com todas as dimensões de clima de escola, exceto com o *bullying*. O envolvimento afetivo tem uma associação significativa com todas as dimensões de clima de escola, sendo mais elevada com a relação com pares e segurança na escola. Esta associação é negativa com a percepção de situações de *bullying* na escola. O envolvimento comportamental relaciona-se positivamente com a clareza e a justiça das regras, relações professor-aluno, envolvimento global na escola e segurança na

escola, sendo esta relação mais forte para as relações professor-aluno. O envolvimento agenciativo está associado significativamente e positivamente todas as dimensões de clima de escola, à exceção da percepção de situações de *bullying* na escola, sendo uma associação mais elevada no caso da clareza e justiça das regras, envolvimento global na escola e relações professor aluno.

Entre os fatores da escala de clima de escola verifica-se uma associação moderada entre, por exemplo, a qualidade da relação entre professor/aluno e a percepção de que as regras da escola são claras e justas ($r=.649$, $p<0.001$). Também se destaca uma associação positiva e moderada entre o envolvimento na escola e a relação com os pares ($r=.544$, $p<0.001$), bem como uma relação negativa e moderada entre as situações de *bullying* percebidas na escola e a qualidade da relação com os pares ($r=-.417$, $p<0.001$). A percepção de segurança na escola relaciona-se positiva e moderadamente com todos os outros fatores de clima de escola exceto com o *bullying*.

No que se refere aos fatores da escala de envolvimento dos alunos/as na escola verifica-se uma associação moderada e positiva entre o envolvimento nas tarefas académicas, processamento da informação e planificação dos trabalhos e na iniciativa que têm em termos de intervenção nas aulas e no diálogo com o professor ($r=.499$, $p<0.001$).

Tabela 13. Correlações de *Pearson* (r) entre os fatores da DSCS-S e os fatores da EAE-E4D

Correlações de <i>Pearson</i>	1.1.	1.2.	1.3. o	1.4.	1.5.	1.6.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	Envolvimento global
1.1. Clareza e Justiça das regras	-										
1.2. Relações entre pares	.419**	-									
1.3. Relações professor-aluno	.649**	.328**	-								
1.4. Envolvimento na escola	.534**	.544**	.480**	-							
1.5. <i>Bullying</i> na escola	-.207**	-.417**	-.107	-.206**	-						
1.6. Segurança na escola	.556**	.586**	.530**	.565**	-.389**	-					
2.1. Envolvimento cognitivo	.274**	.189**	.293**	.275**	.040	.173**	-				
2.2. Envolvimento afetivo	.212**	.367**	.248**	.229**	-.247**	.339**	.173**	-			
2.3. Envolvimento comportamental	.213**	.052	.300**	.125**	-.051	.137**	.269**	.240**	-		
2.4. Envolvimento agenciativo	.256**	.181**	.239**	.240**	-.008	.195**	.499**	.237**	.177**	-	
Envolvimento global	.358**	.300**	.398**	.328**	-.098	.314**	.729**	.610**	.589**	.748**	-
Clima de escola global	.777**	.756**	.695**	.776**	-.519**	.812**	.277**	.383**	.206**	.264**	.423**

** A correlação é significativa ao nível .01 (2 extremidades)

6. Discussão global de resultados

Neste capítulo pretende-se desenvolver uma síntese dos resultados do presente estudo, relacionando-os com os resultados obtidos por outros estudos descritos na literatura e com o respetivo enquadramento teórico.

A análise psicométrica dos resultados permitiu aferir e confirmar a qualidade dos instrumentos utilizados para medir as dimensões pretendidas. Assim, os instrumentos mostraram medir os constructos a que se propuseram de forma válida e fiável, permitindo chegar a conclusões válidas sobre os resultados obtidos através da análise inferencial.

Um dos objetivos do presente estudo consistia em apresentar os procedimentos para a adaptação do DSCS ao contexto português e demonstrar a primeira evidência da validade da sua utilização entre os/as alunos/as do 3º ciclo do ensino básico. Através dos resultados pode-se concluir que a versão em português do DSCS-S possui boas características psicométricas (valores dos coeficientes de consistência interna superiores a .775).

Os resultados obtidos com a versão portuguesa desta escala vão de encontro aos resultados já obtidos nos estudos originais dos autores e nas adaptações do questionário a outros países e realidades culturais (Bear et al., 2016). Curiosamente os resultados mais próximos daqueles que foram obtidos para a população portuguesa, foram os referentes à população brasileira (Bear et al., 2015). Chegaram-se aos mesmos seis fatores – relações professor-aluno, relações entre pares, segurança, clareza e justiça das regras, envolvimento dos estudantes no contexto escolar e *bullying* na escola (Guerra & Melo, 2017). Nos estudos dos autores da escala nos EUA tinha-se descrito o clima de escola em cinco fatores (incluindo o gosto pela escola) (Bear et al., 2011) e mais recentemente em sete (separando a clareza e a justiça das regras em dois fatores: clareza das expectativas e justiça das regras (Bear et al., 2016)). Isto pode levar a considerar a hipótese de que as questões linguísticas ou culturais podem ter aqui alguma interferência na comparação dos resultados.

Uma característica interessante dos resultados obtidos com alunos portugueses é que o item 12 da escala associado à felicidade encontra-se no mesmo factor que os referentes à segurança.

As qualidades psicométricas da escala de clima de escola utilizada indicam que poderá ser promissora na avaliação da percepção de clima de escola entre estudantes portugueses,

contudo carece de mais estudos com a população portuguesa que corroborem as suas propriedades.

Os resultados deste estudo destacam a importância da clareza e justiça das regras bem como do relacionamento com pares e professores para a percepção dos/as alunos/as relativamente ao clima de escola, com estes três fatores a explicarem mais 30% da variância obtida nos resultados. Sob a perspectiva de Wang e Degol (2016) estes fatores correspondem à dimensão de disciplina e ordem do domínio segurança e às dimensões “qualidade das relações” e “respeito pela diversidade” do domínio comunidade. Na literatura científica encontra-se evidência para a relação entre o domínio comunidade e os resultados académicos (Patrick et al., 2007; Høigaard et al., 2015; Jia et al., 2015), comportamentais (Hendron & Kearney, 2016; Elsaesser et al. 2013, cit. por Wang & Degol, 2016) e sociais e psicológicos (Freeman et al., 2009; Way et al., 2007; Suldo et al., 2013). No que respeita ao domínio da segurança, são mais consistentes as associações com os resultados comportamentais (Shirley e Cornell 2012, cit. por Wang & Degol, 2016), sociais e psicológicos (Durlak et al., 2011; Hendron & Kearney, 2016; Suldo et al., 2012).

Numa perspetiva comparativa entre os alunos que já tiveram retenções no seu percurso escolar e aqueles que têm tido sucesso escolar, em termos de clima de escola a única dimensão onde foram encontradas diferenças significativas é na relação professor aluno. Os/As estudantes com o percurso escolar marcado pelo sucesso apresentam uma relação professor-aluno significativamente mais positiva.

De acordo com Wang & Degol (2016) as investigações demonstram a importância das dimensões académicas e comunitárias do clima de escola na promoção do sucesso académico. Assim, nas escolas onde se promovem os relacionamentos interpessoais de alta qualidade, comunicação, coesão e sentimento de pertença está-se também a promover o desempenho e os resultados académicos. Os resultados de estudos anteriores já tinham destacado a importância dos relacionamentos positivos entre professores e alunos nos resultados dos testes (Wang e Holcombe, 2010) e no aumento da motivação para a aprendizagem (Patrick et al., 2007). A qualidade das relações entre professores e alunos têm sido assim, associadas a um maior envolvimento e resultados académicos (Bear et al., 2016).

Os resultados escolares estão indubitavelmente relacionados com o Envolvimento do/a estudante na Escola, de acordo com a literatura na área (Lam & Jimerson, 2008; Fredricks et

al., 2004; Jimerson et al, 2003). Mas, no que concerne ao sucesso académico do/a aluno/a, é de particular importância compreender as dimensões do constructo de envolvimento que traduzem esta relação. Os resultados deste estudo destacam que os alunos cujo o percurso foi marcado pelo sucesso escolar têm maior envolvimento afetivo, maior envolvimento comportamental e maior envolvimento global.

Em estudos anteriores concluiu-se que rendimento académico tem correlações positivas com o envolvimento global e as dimensões do envolvimento cognitivo, do envolvimento comportamental e do envolvimento afetivo (Charneca & Melo, 2013; Candeias, 2014; Fernandes, 2012), o que vai de encontro aos resultados do presente estudo. Também têm sido relatadas correlações positivas com o bem-estar (Charneca & Melo, 2013).

Considera-se curioso que a dimensão de envolvimento cognitivo não tenha, na nossa amostra, demonstrado ser significativamente diferente em jovens com e sem reprovações no seu percurso escolar. Poderá levar a refletir sobre a importância relativa das dimensões comportamental e afetiva do envolvimento no sucesso escolar.

Um clima de escola positivo parece ter um impacto positivo nos resultados dos alunos/as nas escolas com alunos/as de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Stewart (2008) concluiu que a gravidade dos problemas educacionais comumente encontrados nas escolas de contextos socioeconómicos desfavorecidos é reduzida por uma comunidade educativa coesa. Essas descobertas são consistentes com a literatura que aponta para as vantagens de promover o clima de escola na população estudantil geral, mas sugerem que elas podem ser mais críticas nas escolas que recebem estudantes de meios socioeconómicos pobres (Becker & Luthar, 2002).

De acordo com Hopson e Lee (2011) apesar do facto de o meio socioeconómico baixo das famílias dos estudantes não estar associado a percepções negativas do clima de escola, as percepções do clima de escola estão mais fortemente associadas ao comportamento de estudantes de famílias desfavorecidas. Entre os estudantes que perceberam o clima de escola como menos positivo, estudantes de famílias pobres relatam um comportamento significativamente pior do que os estudantes de famílias de meios socioeconómicos altos. No entanto, entre os/as alunos/as que descreveram o clima de escola como mais positivo, não houve diferenças significativas no comportamento de estudantes de famílias pobres e ricas. A associação desproporcionalmente forte entre o clima de escola e o comportamento na escola para estudantes de famílias carenciadas sugere que o clima de escola desempenha um papel especialmente importante para esses alunos/as. Um clima de escola negativo acrescenta um

fator de risco adicional que, para os estudantes pobres, pode agravar o efeito de outros fatores de risco da sua comunidade de origem, família e grupos de pares. Como os/as alunos/as de famílias pobres têm menos recursos e suporte social nos seus contextos, eles tendem a beneficiar mais de apoio social do que os/as alunos/as que geralmente têm mais acesso a ele (Cooper & Crosnoe, 2007). Um clima de escola positivo pode proteger as crianças dos factores de risco existentes fora da escola, mas um clima de escola negativo pode ainda exacerbar os efeitos negativos desses factores de risco. A afiliação e o sentimento de pertença à escola por parte dos/as professores/as promovem as competências dos/as professores/as para desenvolver relações de apoio e suporte com as crianças e jovens com maior e menor envolvimento na escola. Pelo contrário, escolas com mais estudantes que se sentem seguros e respeitados parece ser também estigmatizante para estudantes menos envolvidos. Parece ser necessário um bom encaixe entre as características dos/as estudantes e da escola para potenciar o clima de escola (Berg & Aber, 2015). A co-ocorrência de fatores de proteção em crianças provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos contribuem de forma incontornável para o sucesso escolar destes/as alunos/as. Podemos inferir que neste grupo específico de alunos/as o suporte e envolvimento parental, as características individuais da criança, o seu nível de envolvimento na escola, a relação com os/as professor/as, bem como a relação com os pares, são fatores determinantes para que estes/as possam ser bem sucedidos não apenas na escola, mas também como futuros cidadãos, dotados de competências que lhes permitirão continuar a evoluir de forma positiva enquanto pessoa e indivíduo inserido na sociedade (Hopson & Lee, 2011).

A investigação na área tem demonstrado que a percepção que as crianças e jovens têm do seu clima de escola é também influenciado pelas suas características e experiências pessoais. Entre as características individuais que estão associadas à percepção de clima de escola destaca-se o género. No que respeita à comparação dos resultados obtidos em rapazes e raparigas, neste estudo, não foram encontradas diferenças significativas entre sexos no que respeita à percepção de clima de escola. Embora na literatura os resultados nesta matéria não sejam consensuais, estes resultados são consistentes com, por exemplo, o estudo Jia e colegas. (2009) realizado com alunos chineses, o estudo de Fernandes (2012) com alunos dos Açores e por Bear e sua equipa (2017) nos EUA. Quando são encontradas diferenças significativas entre géneros na percepção de clima de escola estas diferenças são pequenas ou moderadas (Way et al., 2007; Yang et al., 2013). Contudo, o efeito moderador do género nas dimensões do clima de escola e envolvimento apesar de moderado tem sido corroborado. Já tinha sido

destacado que, apesar das raparigas relatarem no 6º ano maior percepção de apoio de professores e pares, as raparigas apresentam uma diminuição mais significativa na percepção de apoio na relação com os pares, ao longo do tempo (Way et al., 2007). Foi descrita na literatura uma maior percepção de segurança nos rapazes (Berg & Aber, 2015), mas também maior envolvimento em situações de violência física e assédio verbal, enquanto as raparigas relatam mais situações de assédio sexual (Furlong et al., 2005). Os rapazes envolvem-se mais em agressões, comportamentos de *bullying* e vitimização. Contudo, ao contrário do que se poderia supor os rapazes não têm uma percepção mais negativa do clima de escola do que as raparigas (Berg & Aber, 2015). O clima de escola demonstrou ter relações mais fortes com o funcionamento psicológico entre raparigas do que nos rapazes, representando variação de 5 a 12% em indicadores de saúde mental das raparigas (Suldo et al., 2012). O indicador de funcionamento psicológico - satisfação com a vida – demonstrou estar mais intimamente ligado à percepção das relações professor-aluno entre as raparigas do 2º e 3º ciclo. Os resultados demonstram que as percepções negativas das dimensões relacionais do clima de escola nas raparigas podem estar associadas aos problemas de saúde mental (Suldo et al., 2012).

Em termos de envolvimento, no presente estudo foram encontradas diferenças significativas entre participantes do sexo feminino e masculino no que respeita ao envolvimento cognitivo, comportamental e agenciativo. As raparigas têm maior envolvimento cognitivo e comportamental, mas os rapazes têm maior envolvimento agenciativo. Estes resultados mais elevados das raparigas na capacidade de autorregulação, planeamento e monitorização das suas aprendizagens vai de encontro aquilo que vem sendo descrito na literatura (Pestana, 2015; Pestana & Melo, 2016; Charneca & Melo, 2013), tal como o facto de os rapazes apresentarem um menor envolvimento comportamental (Saúde & Melo, 2014). As raparigas normalmente demonstram ter níveis mais elevados de envolvimento escolar afetivo (Charneca, 2012; Estell & Perdue, 2013). Dada a recente introdução da dimensão agenciativa na avaliação do envolvimento dos alunos na escola na EAE- E4D (Veiga, 2013), esta é uma dimensão cuja comparação entre grupos de alunos do sexo masculino e feminino ainda não está consistentemente descrita na literatura. Contudo, dadas as características de desenvolvimento normalmente associado aos rapazes, os resultados encontrados não são surpreendentes.

ass

No que respeita às diferenças entre grupos com diferentes faixas etárias, foram encontradas diferenças significativas no que respeita às dimensões do clima de escola e do envolvimento dos/as alunos/as na escola.

A qualidade das relações entre professores/as e alunos/as decrescem à medida que a idade avança, bem como a percepção de *bullying* na escola, que é mais elevada nos mais novos.

De acordo com a literatura, os adolescentes percebem a escola como cada vez mais negativa à medida que o tempo avança. Além disso, relatam níveis decrescentes de bem-estar, como indiciado pelo aumento dos sintomas depressivos, problemas de comportamento e diminuição da auto-estima geral ao longo do ensino básico (Berg & Alber, 2015). Verificou-se em estudos anteriores que à medida que os/as alunos/as passaram pelo 2º e 3º ciclo, a sua percepção sobre as relações com professores e colegas diminuía significativamente todos os anos, o que vai de encontro aos nossos resultados (Way et al., 2007). Um declínio na percepção dos alunos sobre o clima de escola no 2º e 3º ciclos (Bear et al., 2013) é consistente com a teoria e a investigação sobre um declínio semelhante na motivação dos alunos, o que é comumente atribuído a uma mudança sistémica nos ambientes escolares ao longo da progressão nos ciclos de ensino básico (Eccles et al., 1993). Essas mudanças incluem menos estrutura de tarefas, aumento do controle social e comparações sociais, maiores padrões e expectativas académicas e relações professor-aluno e aluno-aluno de menor qualidade (Eccles et al., 1993).

Os resultados deste estudo indicam que o envolvimento cognitivo é significativamente mais elevado no grupo dos 12 anos, no mesmo sentido o envolvimento comportamental vai diminuindo, sendo que aos 14 anos é significativamente inferior aos outros grupos. O envolvimento global também diminui com o avançar da idade. Assim, tal como acontece com a percepção de clima de escola, à medida que o tempo passa os/as estudantes vão diminuindo o seu envolvimento na escola. Esta tendência também se verifica quando se analisa o envolvimento dos/as estudantes na escola por ano de escolaridade. No 8ºano de escolaridade destaca-se uma diminuição no envolvimento comportamental e global na escola.

Estudos anteriores mostram que o envolvimento parece ser mais elevado nos/as alunos/as mais novos/as, tendo tendência a diminuir o envolvimento escolar à medida que os/as estudantes progredem no seu percurso académico (Sahil, 2010). Estes factos são justificados através do maior suporte emocional dos professores, assim como do maior envolvimento dos pais na vida escolar dos/as seus/suas educandos/as que, com o decorrer do percurso académico vai diminuindo, tal como com os desafios associados à adolescência.

Estudos realizados anteriormente com alunos portugueses do 2º e 3º ciclos mostram um decréscimo do Envolvimento à medida que se avança na escolaridade - alunos/as a frequentar o 7º ano de escolaridade apresentaram médias de envolvimento superiores aos restantes (Melo & Quaresma, 2011; Mouchinho, 2012; Fernandes, 2012; Soares, Melo & Almeida, 2014; Pestana, 2015; Pestana & Melo, 2016; Teixeira & Alves-Pinto, 2015).

Destacam-se ainda dos resultados obtidos que, no 8ºano de escolaridade, existe uma diminuição significativa ao nível da perceção de *bullying* na Escola. Este dado está em linha com a investigação na área que corrobora uma diminuição da vitimização ao longo da escolaridade - (enquanto 27% dos alunos do 6º ano relataram ser intimidados na escola em 2013, 21% dos alunos do 9º ano têm relatos semelhantes) (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine - NASEM, 2016), contrariamente à agressão que se mantém mais estável ao longo da escolaridade (Luxenberg et al., 2015). Em estudos realizados em Portugal, verificou-se a mesma tendência, a prevalência de comportamentos de *bullying* diminuiu após os 13 anos de idade (Carvalhosa et al., 2009). Num estudo recente verificou-se que a taxa de vitimização diminuiu do 7.º para o 9.º ano, enquanto a taxa de agressão se mantém estável (Rosário, Candeias & Melo, 2017). O sentimento face à escola (i.e., gostar da escola) e a perceção da relação com amigos revelam-se aspetos protetores especialmente importantes das condutas de vitimização e agressão entre os alunos do nível de escolaridade mais baixo (Rosário et al., 2017).

Um clima de escola positivo permite reduzir a frequência dos comportamentos de *bullying*, os seus efeitos negativos e até prevenir o *bullying*. O construto multidimensional de clima de escola pode ser particularmente importante no 3º ciclo do ensino básico, pois combina várias das necessidades de desenvolvimento de adolescentes. Um clima de escola saudável leva a relações mais positivas com colegas e adultos, bem como proporciona que os alunos/as se sintam apoiados e sejam encorajados a procurar ajuda quando ocorrem incidentes como por exemplo de *bullying* (White et al., 2014). Assim, a promoção do clima de escola pode ser uma arma poderosa na prevenção do *bullying* (Thapa et al., 2013).

Os resultados comparativos dos alunos que participam e não participam em atividades extracurriculares mostram que estes apenas diferem na dimensão de envolvimento agenciativo. Normalmente a participação em atividades extracurriculares está associada ao

envolvimento comportamental (Veiga, 2013), o que não coincide com os resultados obtidos nesta amostra. No entanto através da dimensão agenciativa do envolvimento o/a aluno/a é compreendido/a como agente de acção, que tem iniciativa, intervém, coloca questões, indicio de proatividade e competência que normalmente fomenta a adesão a atividades extracurriculares, de forma voluntária. De notar também que é o envolvimento agenciativo a dimensão que tem uma associação forte ao envolvimento global o que destaca a relevância desta dimensão no construto de envolvimento.

São vastas as referências na literatura acerca da importância da participação das crianças e jovens em atividades extracurriculares, comunitárias, solidárias e/ou voluntárias (Finn, 1989; Charneca, 2012; Candeias, 2014; Ventura, 2016). Tem sido destacada nas investigações sobre atividades extracurriculares, a sua relação com valores mais elevados de bem-estar psicológico global (Ventura, 2016), com o sentimento de pertença à escola (Carvalho, 2015), o que reforça a importância destas atividades complementares no desenvolvimento das crianças e dos jovens (Ventura, 2016). De acordo com Silva (2014) todos os/as estudantes com sucesso escolar têm um leque alargado de interesses (e.g. literacia digital, inglês, francês, língua portuguesa) e praticam diversas atividades extracurriculares (e.g. natação, futebol), o que pode indiciar aqui uma relação com o desempenho académico.

Foram encontradas diferenças significativas entre alunos/as que gostam muito, razoavelmente, pouco e nada da escola no que respeita à percepção de clima de escola e ao envolvimento dos/as alunos/as na escola. De acordo com o modelo conceptual de Lam e Jimerson (2008) faz parte do envolvimento afetivo, a componente de gosto pela escola, assim seria de esperar uma diferença a nível de envolvimento afetivo e envolvimento global entre os grupos com diferentes níveis de gosto pela escola. Contudo, a autoavaliação subjetiva sobre o seu gosto pela escola em 4 níveis parece criar quatro grupos de alunos com diferenças significativas não só em todas as dimensões do envolvimento, como também do clima de escola. Assim, os alunos que declaram gostar mais da escola (muito e razoavelmente) têm uma percepção significativamente mais positiva das várias dimensões do clima de escola e do envolvimento dos alunos na escola. Já tinha sido descrita na literatura a relação positiva entre a segurança na escola e a auto-estima, relação parcialmente mediada pelo gosto da escola (Zhang et al., 2016)

Somente não foram encontradas diferenças entre os grupos na percepção de situações de *bullying* na escola. De acordo com a literatura da área, a vitimização e os problemas de

comportamento influenciam a percepção dos jovens sobre o seu clima de escola. As crenças das crianças sobre a aceitabilidade das agressões afectam as suas experiências de clima de escola. As relações negativas com colegas e professores e a baixa sensação de segurança na escola predizem as crenças de mais-valia dos comportamentos de agressão nas escolas básicas. As crianças e adolescentes que são provenientes de famílias mais desfavorecidas estão associadas a mais conflitos e maior distância face aos professores (Berg & Aber, 2015). De referir que os itens da escala de clima de escola remetem para situações de *bullying* na escola e não só para situações vivenciadas na primeira pessoa, isso poderá justificar este tipo de resultados.

Os/As alunos/as que se veem como bons ou muito bons alunos/as tem uma percepção de segurança e felicidade na escola significativamente superior. Sabendo que sentir-se seguro - social, emocional, intelectual e fisicamente é uma necessidade humana fundamental, pode perceber-se que sentir-se seguro na escola promove fortemente a aprendizagem dos alunos e o seu desenvolvimento saudável (Devine & Cohen, 2007 cit. por Thapa et al., 2013).

A segurança geral do ambiente escolar é um determinante importante das experiências dos alunos em situações de agressão e *bullying* (Wang & Degol, 2016). Há também apoio empírico para a importância da segurança escolar na promoção do bem-estar emocional. Uma meta-análise das intervenções de aprendizagem social e emocional destinada a melhorar a segurança escolar e reduzir os comportamentos problemáticos, obteve resultados de melhoria nas competências sociais e emocionais, atitudes em relação a si e à escola e comportamentos sociais positivos (Durlak et al., 2011).

Os/As alunos/as com um bom desempenho escolar revelaram na globalidade uma percepção positiva das suas competências e capacidades, o que vai de encontro aos estudos empíricos já realizados. Por outro lado, os alunos com um baixo nível de autoeficácia, acreditam que, mesmo que persistam e se empenhem na tarefa, não serão capazes de a realizar, logo isto leva a uma diminuição do seu investimento nas atividades desenvolvidas em contexto escolar (Silva, 2014). A qualidade dos relacionamentos estabelecidos e os vários aspetos do suporte social no contexto de sala de aula podem contribuir para o envolvimento do/a aluno/a através do impacto que tem sobre as suas próprias crenças (Wentzel, 2012), das quais se destacam as crenças de autoeficácia (Bandura, 2006).

Assim, pode-se falar de um efeito retroalimentado entre a auto-percepção de competência e o clima de escola, particularmente na sua dimensão de segurança, que se reflete no seu bem-estar ou percepção de felicidade.

No que se refere à associação entre auto-percepção como alunos e envolvimento dos/as estudantes na escola, bons e muito bons alunos têm maiores níveis de envolvimento em todas as suas dimensões, corroborando a ideia de que fatores pessoais interferem no envolvimento na escola, podendo uma vez mais tratar-se de uma relação biunívoca. Esta correlação vai ao encontro de outros estudos já realizados em Portugal, em que também foram encontradas correlações significativas e positivas entre autoconceito ou a auto percepção de si e o envolvimento (Leite, 2017; Silva, 2014).

Através da análise das correlações entre dimensões foi possível detectar uma associação moderada entre a escala global de clima de escola e de envolvimento dos/as alunos/as na escola. Os estudos anteriores já tinham indiciado que os conceitos de clima de escola e envolvimento na escola estavam globalmente associados (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Esperar-se-ia que especialmente a dimensão comunidade do clima de escola, que integra as relações interpessoais positivas e o sentimento de pertença estivesse fortemente correlacionada com o envolvimento (Finn, 1989; Wang & Degol, 2016), resultado que não foi totalmente corroborado na presente amostra. Existem associações estatisticamente significativas nas relações entre pares, relações entre professores-alunos, e as várias dimensões de envolvimento. Estas relações apesar de positivas são fracas, destacando-se mais nas relações professor-aluno e envolvimento cognitivo, comportamental e geral; nas relações entre pares e envolvimento afetivo.

Entre os fatores do clima de escola, aquele que mais se correlaciona com o envolvimento global, são as relações professor-aluno. Já tinha sido descrito na literatura que a vinculação a professores/as consiste na única variável que se apresenta como preditora de todas as dimensões do Envolvimento (Charneca & Melo, 2013) que são, por sua vez, preditoras dos resultados escolares.

O envolvimento afetivo está correlacionado positivamente com as relações entre pares. Os resultados do estudo de Steell & Perdue (2005) sugerem que a relação entre pares se relaciona com o envolvimento afetivo da escola, ideia que o presente estudo corrobora. Os itens da dimensão afetiva têm a ver com os sentimentos que os estudantes têm em relação às

suas aprendizagens (Veiga et al., 2009) e com os sentimentos de pertença dos alunos/as à escola, local onde desenvolvem relações positivas com os grupos de pares e restante comunidade (Goodnow, 1993).

A clareza e justiça das regras está associada significativamente a todas as dimensões de envolvimento, sendo esta mais elevada ao envolvimento cognitivo e comportamental. Estudos têm demonstrado que a percepção de justiça e clareza das regras está associada ao envolvimento e bons resultados escolares e negativamente aos comportamentos delinquentes e agressivos (Bear et al., 2016).

A segurança na escola tem uma correlação moderada com todas as dimensões do clima de escola excetuando o *bullying* na escola, e é de todas as dimensões aquela que tem uma correlação mais forte com o clima de escola global. Relativamente ao envolvimento, a percepção de segurança tem uma associação significativa com o envolvimento afetivo e global. De acordo com a literatura os estudantes e professores percebem o clima da escola de forma mais favorável quando se sentem seguros e quando a agressão e a vitimização não são comuns. Os/As alunos/as que percebem menos problemas de segurança na escola tendem a ter mais sucesso acadêmico, envolvem-se em comportamentos menos delinquentes e agressivos e relatam maior autoestima e menos sintomas depressivos. (Bear et al., 2016)

O envolvimento no contexto escolar está associado de forma moderada à clareza e justiça das regras, relações entre pares e relações professor-aluno. Comparando com os resultados da escala de envolvimento EAE-E4D que tem uma abordagem mais individual do constructo, verificou-se uma relação mais forte com o envolvimento cognitivo com o envolvimento global (Bear et al., 2016).

O *bullying* na escola está negativa e moderadamente associado às relações entre pares. Em linha com os resultados da literatura os/as alunos/as que são rejeitados pelos seus colegas estão em maior risco de comportamento disruptivo, baixas expectativas face ao futuro (Perdue, et al., 2009), não gostam da escola, e têm um risco mais elevado de absentismo escolar. Estes são mais propensos a mostrar comportamentos delinquentes e agressivos (Bear et al., 2016).

As percepções dos/as alunos/as sobre o clima de escola parecem ser importantes durante todo o ensino básico. A influência unidirecional das percepções sobre o clima de escola no ajuste, em particular os sintomas depressivos, proporciona fortes evidências para a influência das percepções da escola sobre o bem-estar dos estudantes (Way et al., 2007). Teóricos e investigadores sublinharam a importância do bem-estar dos estudantes do 2º e 3º

ciclos em quatro aspectos do clima de escola: (1) a natureza das relações entre professores e alunos/as; (2) a natureza das relações entre estudantes; (3) a medida em que a autonomia do aluno é permitida no processo de tomada de decisão; e (4) a medida em que a escola fornece regras e regulamentos claros, consistentes e justos (Roeser & Eccles, 1998). Esses elementos do clima de escola (por exemplo, qualidade dos relacionamentos, oportunidades de autonomia e clareza / consistência das regras) são considerados particularmente importantes para os/as alunos/as durante os anos do ensino básico, pois combinam com as necessidades de desenvolvimento dos pré-adolescentes (Eccles et al., 1993). Os investigadores observaram que, se a escola não for percebida pelos alunos/as como apoiando a sua necessidade de relação, autonomia e consistência, a sua saúde psicológica e comportamental estará em risco.

Existem fortes evidências que suportam a ideia de que a motivação do aluno e o seu bem-estar dependem do sentimento de pertença à escola e de um clima de apoio positivo na sala de aula e na escola (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & DavisKean, 2006). A aprendizagem, e o bem-estar dos alunos é maior em salas de aula e escolas em que o clima e a cultura de escola oferecem oportunidades para os alunos se sentirem autónomos, competentes e emocionalmente apoiados. Tais salas de aula e escolas parecem proporcionar uma forma de participação na sala de aula a todos os alunos; permitem que todos os alunos tenham sucesso nas tarefas académicas e sociais; e fornecem apoio emocional a todos os alunos (Ventura, 2016).

III - Conclusões gerais

As escolas têm o desafiador papel de educar a criança, estruturar experiências acadêmicas e sociais e criar um ambiente socialmente harmonioso facilitador de resultados acadêmicos, sociais e emocionais positivos. Promover salas de aula harmoniosas onde as crianças se envolvem de forma positiva e apoiante com muitos colegas é essencial para atingir estes resultados acadêmicos, sociais e emocionais positivos (Hanish et al., 2016).

No geral, tem-se destacado abundante literatura sobre o clima de escola em diferentes partes do mundo, o que corrobora a ideia de um clima escolar positivo: a) ter uma forte influência sobre a motivação para aprender (Eccles et al., 1993); b) atenuar o impacto negativo do contexto socioeconômico no sucesso acadêmico (Berg & Alber, 2015); (C) contribuir para menos agressões e violência (Bear et al., 2011); (d) atuar como fator protetor para a aprendizagem e o desenvolvimento positivo da vida dos jovens (Ortega et al., 2013). Além dessas áreas, a investigação também indica que a qualidade do clima de escola contribui para os resultados acadêmicos, o envolvimento dos/as estudantes na escola, bem como o desenvolvimento pessoal e o bem-estar dos/as alunos/as (Thapa et al., 2013).

O clima de escola surge associado ao envolvimento como um dos fatores contextuais, tal como referem Appleton, Christenson, Kim e Reschly (2006), que são importantes percursores do envolvimento do/a aluno/a na escola. O contexto escolar deve fomentar um clima de escola positivo, com uma relação professor-aluno de qualidade, que fomente o envolvimento afetivo do/a aluno/a face às aprendizagens, promovendo ainda a sua saúde mental.

Embora os efeitos das condições adversas na vida familiar ou na comunidade de origem não sejam totalmente anulados, as escolas devem ser capazes de amortecer esses efeitos, fornecendo aos alunos um lugar seguro e saudável para aprender, socializar, descobrir e explorar. Uma escola de alta qualidade que satisfaça as necessidades psicológicas, físicas e cognitivas de seus alunos é uma escola que irá produzir cidadãos mais capazes de enfrentar os problemas de amanhã (Wang & Degol, 2016). Só assim será cumprida a missão da Escola pública. Portugal nos resultados do PISA melhorou no que respeita aos resultados médios dos alunos, contudo o insucesso escolar continua a ter uma maior prevalência entre alunos provenientes de meios social e economicamente desfavorecidos. Assim, como a promoção de um clima de escola positivo tem vindo a ser considerada uma mais-valia especialmente importante para estudantes oriundos de famílias social e economicamente desfavorecidas e de

comunidades minoritárias (Thapa et al., 2013). As escolas deverão apostar na promoção do clima de escola, principalmente aquelas cujos estudantes sejam provenientes de contextos desfavorecidos. Desta forma, os processos de melhoria escolar nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária poderão beneficiar particularmente de intervenções promotoras do clima de escola e do envolvimento dos/as estudantes.

Atualmente, muitas iniciativas de reforma escolar têm-se focado de forma explícita ou implícita, na melhoria do clima acadêmico e social como prelúdio para melhorar o bem-estar acadêmico e psicológico dos estudantes (Wang & Degol, 2016).

Os resultados do presente estudo, em sintonia com a literatura científica na área, destaca a importância das relações professores – alunos quer no clima de escola (Wang & Eccles, 2013), quer na promoção do envolvimento dos/as estudantes na escola e conseqüente sucesso escolar. Assim, dever-se-á valorizar nas funções dos professores, nos projetos educativos e nas dinâmicas escolares, ações dirigidas à promoção destas relações com professores e outros agentes educativos que possam ser significativos para os/as alunos/as. Por outro lado, verificou-se um decréscimo ao longo do 3º ciclo do envolvimento dos/as alunos/as na escola e da qualidade dos relacionamentos interpessoais com professores e da percepção de existência de situações de *bullying* na escola. O suporte social prestado a estes/as alunos/as, devido ao aumento da sua idade, parece tender a diminuir, uma vez que são considerados agora mais autónomos. É importante que o suporte social prestado nesta fase não reduza drasticamente, de forma a corresponder às necessidades destes/as estudantes, garantindo que continuam motivados e envolvidos nas suas aprendizagens. É assim particularmente importante intervir em fases de transição escolar de modo a prevenir a deterioração da qualidade das relações interpessoais na adolescência. Neste sentido, torna-se essencial desenvolver intervenções globais na escola, promotoras das dimensões de clima de escola e envolvimento dos/as estudantes na escola, que tenham em consideração estes resultados e que atuem na prevenção do decréscimo dos resultados de clima de escola e de envolvimento dos/as alunos/as na escola.

Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações

A literatura sobre o clima de escola tem explorado a sua influência sobre os resultados escolares na saúde dos adolescentes, mas isso tem-se restringido principalmente às medidas interpessoais de clima de escola, com pouca atenção às características estruturais, como por

exemplo o tamanho das turmas, e ainda menos às características funcionais da escola, como o envolvimento na tomada de decisão, que também influenciam a saúde e o bem-estar. O papel dos aspectos físicos dos ambientes escolares na saúde e bem-estar dos alunos/as também não tem sido aprofundado (Waters et al., 2009). Analisando os itens e dimensões da escala de clima de escola utilizada na presente investigação, denota-se que não avaliam o ambiente físico da escola. Para além disso as subescalas e itens da escala, bem como a teoria utilizada para o seu desenvolvimento, são baseadas na cultura norte-americana. No futuro seriam necessários mais estudos para examinar propriedades psicométricas do DSCS-S português noutras regiões portuguesas, especialmente aquelas que incluem estudantes com diferentes origens culturais.

O clima de escola tem sido investigado também com outros membros da comunidade educativa. A perceção de clima de escola dos professores parece estar associada por exemplo à sua satisfação com o trabalho e à retenção de professores nas escolas. Por outro lado, os pais que têm uma perceção mais positiva de clima de escola estão mais envolvidos na educação dos seus filhos (Bear et al., 2016). Neste sentido poderia ser interessante analisar o clima de escola utilizando múltiplos informantes com diferentes perspetivas sobre o mesmo. Assim poder-se-ia fazer uma avaliação mais compreensiva do clima de escola de um determinado contexto.

Por outro lado, seria interessante investigar a evolução das perceções de clima de escola nos/as estudantes, perceber que tipo de alunos/as mantêm perceções positivas ao longo do tempo, para daí retirar elações sobre intervenções futuras nesta área. Poderia ainda utilizar-se esta estratégia para analisar o impacto de intervenções que pretendem promover o clima de escola e o envolvimento ou seja processos de melhoria escolar.

Seria também interessante comparar os resultados de clima de escola tendo em conta as características das escolas (ex.: contexto - rural vs. urbana; tipo - escola de 2º e 3º ciclo vs. escola com 3º ciclo e secundário; de acordo com a sua dimensão).

Para além disso, a relação do clima de escola com outros conceitos poderia ser aprofundada. Poderia ser analisada a associação com por exemplo o sentimento de pertença e o bem-estar à semelhança do estudo que já foi realizado cruzando estes conceitos com o envolvimento dos/as estudantes na escola (Ventura, 2016; Silva, 2014; Candeias, 2014; Charneca, 2012). O sentimento de pertença à escola, ou a sensação de ser apoiado e aceite pelos outros, é fundamental para o desenvolvimento dos adolescentes e para o seu sucesso

educativo. O apoio dos amigos, dos colegas e dos professores podem promover a motivação, o envolvimento e o desempenho acadêmico.

Implicações para a intervenção/prática

As conclusões da investigação de Voight et al. (2015) sugerem que o foco das intervenções deve ser a nível avaliação e melhoria das percepções de clima de escola dos alunos/as por forma a apoiar o seu sucesso académico, especialmente para os jovens que vivem em estruturas familiares que reúnem maiores fatores de risco. Desta forma, as intervenções que visam aumentar a percepção de clima de escola por parte dos alunos/as podem ser mais eficazes se visarem os estudantes com problemas de comportamento, do sexo masculino e de culturas minoritárias (Koth et al., 2008).

Tem sido destacado em vários estudos que estudantes do ensino básico que relatam participar em projetos de intervenção cívica podem ter uma influência positiva sobre o clima da escola, da qual poderiam beneficiar todos/as os/as alunos/as (Karakos et al., 2016). A participação cívica sob a forma de tomada de decisão da comunidade e da participação também mostrou prever resultados sociais positivos, como um maior sentido de pertença à comunidade, e a sensação de bem-estar psicológico (Karakos et al., 2016). Assim, a promoção de projetos ou clubes de promoção da cidadania e participação cívica podem ser uma via eficaz de promoção do clima de escola. No mesmo sentido as atividades extracurriculares estão associadas a um maior envolvimento agenciativo, que por sua vez é a dimensão que tem uma associação mais forte ao envolvimento global. Desta forma, estas deverão ser valorizadas em contexto escolar.

Os esforços para aumentar a coesão social nos agrupamentos de escolas, como por exemplo para melhorar as relações entre professores e estudantes e entre pares nas salas de aula, podem ter um impacto mais favorável nas percepções dos alunos/as sobre o clima de escola do que os esforços para alterar os fatores relacionados com o ambiente institucional (por exemplo, reduzir o tamanho da escola) (Koth et al., 2008). Bryk e seus colegas encontraram evidências de que as escolas com alta confiança relacional, com boas relações sociais entre os membros da comunidade escolar, são mais propensas a fazer mudanças que melhorem o desempenho dos alunos/as (Bryk & Schneider, 2002; Thapa et al., 2013).

De acordo com a revisão de literatura (Lehr, Hanson, Sinclair & Christenson, 2003), os resultados mostram-se mais efetivos no que diz respeito a desencorajar o abandono escolar,

quando as escolas providenciam programas de tutorias, aconselhamento e mentorias. Deve ainda ser enfatizada a importância da criação de um ambiente e relações significativas, a utilização de blocos no horário e a oferta de oportunidades de intervenção comunitária e voluntariado. A participação em atividades extracurriculares também está relacionada com baixos níveis de abandono escolar (Mahoney, Parente & Zigler, 2010). Este tipo de atividade inclui por exemplo mentores adultos competentes e que providenciam suporte, oportunidades que contribuem para aumentar a relação com a escola, atividades significativas e desafiantes e oportunidades de adquirir e melhorar competências (Mahoney, Parente & Zigler, 2010).

Os resultados do estudo de Hosan e Hoglund (2017) com crianças do pré-escolar e 1º ciclo, indicam que relacionamentos de alta qualidade permitem que as crianças se envolvam emocional e comportamentalmente na escola. A proximidade das relações entre pares parece ser importante na promoção do envolvimento escolar das crianças. A criação de oportunidades para que as crianças colaborem com amigos com quem eles compartilhem um relacionamento próximo e de suporte podem permitir que as crianças desfrutem mais das atividades da sala de aula e encorajá-las a colocar mais esforços no trabalho escolar. Atividades de desenvolvimento profissional que se concentram na aprendizagem social-emocional das crianças (SEL) e as estratégias para apoiar as suas relações com professores e amigos também podem aumentar a sensibilidade dos professores às necessidades emocionais e de aprendizagem das crianças individualmente. A integração de práticas de SEL baseadas em evidências também pode alimentar os relacionamentos das crianças na escola e as suas capacidades de resolução de conflitos, ao mesmo tempo que reforçam o envolvimento escolar e as competências académicas (Jones & Bouffard, 2012).

Em sintonia com estes resultados a Ordem dos Psicólogos Portugueses defende que psicologia escolar deve focar-se cada vez mais na colaboração, na consultadoria e outros métodos indiretos de intervenção que visam os adultos (por exemplo, pais, professores e diretores) com o objetivo de construir ambientes escolares que melhor atendam às necessidades comportamentais, emocionais, sociais e académicas dos alunos/as (OPP, 2016).

O estudo de Orpinas & Raczynsky (2016) demonstrou que os estudantes que se sentiram mais ligados à escola, acreditavam que na escola existia pelo menos um professor que se preocupava com eles e não eram vítimas de agressão entre pares tinham menos probabilidade de abandonar a escola no 10ºano. Todas as pessoas querem passar o tempo em ambientes onde eles se sentem incluídos, e as escolas não são diferentes. Melhorar a qualidade das experiências dos/as alunos/as na escola é um objetivo digno por si só, e pode ter o benefício

adicional de ajudar a evitar o abandono escolar nesta fase do percurso escolar, fase crítica neste aspeto em Portugal.

Tendo em conta o exposto, há necessidade comprovada de que devem ser implementadas medidas e estratégias o mais cedo possível no âmbito do envolvimento do/a estudante na escola, envolvendo todos os contextos. Além disso, Orthner, Akos, Rose, Jones-Sanpei, Mercado e Woolley (2010) lembram a importância de esta ser complementada com conceitos associados ao desenvolvimento da carreira que permite que o/a estudante reflita sobre as vantagens de frequentar a escola, estendendo os seus horizontes além da escola, na sua vida futura. Logo, na avaliação do constructo do envolvimento torna-se fundamental medir resultados como a classificação, a participação em atividades escolares e extracurriculares que promovem, como anteriormente mencionado, o envolvimento (Furlong & colegas, 2003). Associadas a estas estratégias estarão necessariamente metodologias de avaliação e monitorização da intervenção, sendo aqui uma mais-valia a utilização da Escala de Clima de Escola adaptada neste estudo para estudantes portugueses.

Referências bibliográficas

- Abreu, S. (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes*, (Dissertação de Mestrado em Educação, não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed). Braga: Psiquilibrios Edições
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the School*, 45(5), 369–386.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*. 49(2),157-74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Bear, G. G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., & Chen, F. F. (2015). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4 (3), 165-178. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1094430>
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Harris, A. B. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63(April), 372–383. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.012>
- Bear, G., Yang, C., Harris, A., Mantz, L., Hearn, S., & Boyer, D. (2016). *Technical Manual for Delaware School Survey: Scales of School Climate, Bullying Victimization, Student Engagement, and Positive, Punitive, and Social Emotional Learning Techniques*. https://www.researchgate.net/publication/279961093_Technical_manual_for_Delaware_surveys_of_school_climate_bullying_victimization_student_engagement_and_positive
- Berg, J. K. & Aber, J. L. (2015). A multilevel view of predictors of children’s perceptions of school interpersonal climate. *Journal of Educational Psychology*, 107 (4), 1150-1170. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000027>

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & N. Postlethwaite (Eds), *International Encyclopedia of Education*, 2th Edition, Vol. 3, pp 1643-1647. Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas (Original publicado em 1979).
- Bryk, A.S. & Schneider, B.L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation Publications.
- Candeias, C. & Melo, M. (2014). Engagement and Well Being of Students of Vocational Education. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.), *ICERI2014 (7th International Conference of Education, Research and Innovation) Conference Proceedings* (pp. 3671-3680). Seville, Spain: IATED Academy. ISBN: 978-84-617-2484-0 0
- Candeias, C. (2014). *Envolvimento de estudantes do ensino profissional na escola*. (Tese de doutoramento em Psicologia, não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Carvalho, N. (2015). *Bem-estar Psicológico e recursos contextuais e pessoais em adolescentes de uma escola particular portuguesa*. (Dissertação de Mestrado, não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Carvalho, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do *bullying* nas escolas portuguesas. *Interacções*, 13, 125-146.
- Charneca, A. (2012). *Envolvimento na Escola, Bem-Estar e Vinculação aos Pais, Pares e Professores/as: Um Estudo com Alunos/as dos Ensinos Básico e Secundário* (Dissertação de Mestrado, não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Charneca, A. L. & Melo, M. (2013). *Envolvimento na Escola, Bem-Estar e Vinculação aos Pais, Pares e Professores/as: um Estudo com Alunos/as dos Ensinos Básico e Secundário*. Comunicação apresentada no *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* – Universidade de Lisboa, 15 a 17 de julho de 2013.
- Cohen, J., McCabe, E. M., & Michelli, N. M. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180–213.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R. (2007). The Engagement in Schooling of Economically Disadvantaged Parents and Children. *Youth & Society*. 38 (3), 372 – 391. <https://dx.doi.org/10.1177/0044118X06289999>
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46, 73 –90.
- DeLay, D., Zhang, L., Hanish, L.D., Miller, C.F., Fabes, R.A., Martin, C.L., & Updegraff, K.A. (2016).

- Peer influence on academic performance: a social network analysis of social-emotional intervention effects. *Prevention Science*, 17(8), 903–913.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90 –101.
- Estell, D. B. and Perdue, N. H. (2013), Social support and affective school engagement: the effects of peers, parents and teachers. *Psychology in Schools*, 50, 325–339. doi:10.1002/pits.21681
- Felicetti, V., Morosini, M. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, 2, 23-44.
- Fernandes, H. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola - Um Estudo em Escolas de São Miguel, (Dissertação de Mestrado, não publicada). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Fernandes, H., Caldeira, S. N., Silva, O., & Veiga, F. H. (2016). Envolvimento dos Alunos/as no Ensino Superior - Um estudo com a escala "Envolvimento dos alunos/as na escola: Uma escala quadridimensional", EAE-E4D. In F.H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos/as na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 47-61). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 47-61. <https://doi.org/10.1080/01930826.20>
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117– 142.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249–268. <https://doi.org/10.2307/2295464>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). New York, NY: Springer.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221–234.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice*, 50 (4), 327–335. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. *Issues and Answers Report*, 98, 26–27.
- Freeman, J. G., Samdal, O., Klinger, D. A., Dur, W., Griebler, R., Currie, D., & Rasmussen, M. (2009). The relationship of schools to emotional health and *bullying*. *International Journal of Public Health*, 54, 251–259.
- Furlong, M. & Christenson, S. (2008). Engaging Students at school and with learning: A Relevant Construct for All Students. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 365-368.
- Furlong, M.J., Whipple, A.D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A, & Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su próprio aprendizaje: algunas líneas e investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Ibero americana sobre Calidad, Eficacia e Cambio en Educación*, 8, 10-31.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A., & Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from national delinquency prevention in school. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 421-444.
- Guerra, C. & Melo, M. (2017). School climate: preliminary studies of validation of the Delaware School Climate Survey for Portuguese students. Comunicação apresentada no XIV Congresso de Psicologia Ambiental – Espaços e Comportamento Humano: do local ao global. Universidade de Évora, Portugal, 21 a 24 Junho de 2017
- Hanish, L. D., Martin, C. L., Miller, C.F., Fabes, R. (2016). Social harmony in schools: A framework for understanding peer experiences and their effects. In K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*, (pp. 48-62). New York: Taylor & Francis.

- Hendron, M., & Kearney, C. A. (2016). School climate and student absenteeism and internalizing and externalizing behavioral problems. *Children and Schools, 38* (2), 109–116. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw009>
- Høigaard, R., Kovač, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly, 30*(1), 64–74. <https://doi.org/10.1037/spq0000056>
- Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review, 33* (11), 2221–2229. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.006>
- Hopson, L. M., Schiller, K. S., & Lawson, H. A. (2014). Exploring linkages between school climate, behavioral norms, social supports, and academic success. *Social Work Research, 38* (4), 197–209. <https://doi.org/10.1093/swr/svu017>
- Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2015). Authoritative school climate and high school dropout. *School Psychology Quarterly, 31* (2), 289–303. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X. and Lu, Z. (2009), The Influence of Student perceptions of school climate on socio-emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development, 80*, 1514–1530.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*, 7–28.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science, 17*, 393–400.
- Karakos, H. L., Voight, A., Geller, J. D., Nixon, C. T. and Nation, M. (2016), Student civic participation and school climate: associations at multiple levels of the school ecology. *Journal of Community Psychology, 44*, 166–181. doi:10.1002/jcop.21748
- King, R. B., & Ganotice, F. A. (2014). The Social Underpinnings of Motivation and Achievement: Investigating the Role of Parents, Teachers, and Peers on Academic Outcomes. *Asia-Pacific Education Researcher, 23* (3), 745–756. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0148-z>
- Klotz, M.B. (2016) Improving School Climate: New Resources from the Department of Education. *Communique, 1*.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: the effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100*, 96–104.

- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*, 141 – 159.
- Lam, S. & Jimerson, S. (2008). Exploring student engagement in school internationally. *Consultation Paper*, 1-13.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., ... Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50* (1), 77-94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004> .
- Lam, S., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., ... Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly, 29* (2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/spq0000057>
- Lam, S., Wong, B., Yang, H. & Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement*, (pp. 403-419). New York: Springer.
- Lee, V. E., Smith, J. B., Perry, T. E., & Smylie, M. A. (1999). *Social support, academic press, and student achievement: A view from the middle grades in Chicago*. Retrieved from <http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/p0e01.pdf>
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review, 32*(3), 342–364.
- Luxenberg, H., Limber, S. P., & Olweus, D. (2015). *Bullying in U.S. schools: 2014 Status Report*. Center City, MN: Hazelden Publishing.
- Mahatmya, D., Lohan, B, Matjasko, J. & Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.45-63). New York: Springer.
- Mahoney, J.L., Parente, M.E., & Zigler, E.F. (2010). After-school program participation and children’s development. In J. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (379-397). New York, NY: Routledge.
- Malveiro, F.; Veiga, Feliciano H. (2016). Envolvimento dos Alunos na Escola: Relações com a Percepção do Clima de Criatividade e o Apoio dos Professores. In *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico / Students’ Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education - Motivation for Academic Performance*, (pp. 105 – 121). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- 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.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics*. Pero Pinheiro: Report Number
- Melo, M. & Pereira, T. (2011). Envolvimento dos Estudantes na Escola: Contributos para a sua Conceptualização, Caracterização, Avaliação e Promoção. In J.-M. Román Sánchez, M. Carbonero Martín & J. Valdivieso Pastor (comp.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 8301– 8316). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Melo, M. & Quaresma, F. (2011). Envolvimento do/a estudante na escola e autoestima: Um estudo com alunos do 2º e 3º ciclos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. C. Brenlla Blanco, B. Duarte da Silva & L. S. Almeida (orgs.), *Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1823-1832). Coruña: Universidade da Coruña.
- Melo, M. (2016). Promoção do envolvimento dos estudantes na escola e sucesso educativo. Comunicação oral apresentada no *IV Seminário de Psicologia e Orientação em contexto escolar*. Universidade de Lisboa, 28 a 29 de novembro de 2016.
- Melo, M., & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em psicologia da educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía E Educación*, 15 (2), 41–54.
- Mendelson, T., Turner, A. K., & Tandon, S. D. (2010). Violence Exposure and Depressive Symptoms among Adolescents and Young Adults Disconnected from School and Work. *Journal of Community Psychology*, 38 (5), 607–621. <https://doi.org/10.1002/jcop>
- Moreira, P. A. S., Machado Vaz, F., Dias, P. C., & Petracchi, P. (2009). Psychometric Properties of the Portuguese Version of the Student Engagement Instrument. *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (4), 303–317. <https://doi.org/10.1177/0829573509346680>
- Mouchinho, O. (2012). Envolvimento dos estudantes na escola e percepção de suporte social: Um estudo com alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, (Dissertação de Mestrado, não publicada. Universidade de Évora, Évora
- NASEM - National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. Washington, DC: The National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/23482>
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/school-climate-challenge-web.pdf>

- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2015). School Climate, Family Structure, and Academic Achievement: A Study of Moderation Effects. *School Psychology Quarterly*, 30 (1), 142–157. <https://doi.org/10.1037/spq0000076>
- Orthner, D.K., Akos, P., Rose, R., Jones-Sanpei, H., Mercado, M. & Woolley, M.E. (2010). Career Start: A Middle School Student Engagement and Academic Achievement Program. *Children & Schools*, 32 (4), 223-234.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, 48 –58.
- Osterman, K.F. (2000) Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 7. 323-367. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070003323>.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83 –98.
- Pellerin, L. A. (2005). Student disengagement and the socialization styles of high schools. *Social Forces*, 84, 1161–1179.
- Perdue, N., Manzeske, D. & Estell D. (2009). Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46 (10), 1084 -1096.
- Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38 (2), 269-295. doi: 10.1177/0011000009349272
- Pestana, C. (2015). *Perceções de Suporte Social e Envolvimento na Escola: Um estudo com adolescentes de 3º ciclo*, (Dissertação de Mestrado, não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo, 6ª Edição Revista e aumentada, Lisboa.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Rosário, A. C., Candeias, A. & Melo, M. (2017). Violência entre pares na adolescência: Um estudo com estudantes no início e no final do 3º ciclo do ensino básico. *Revista PSICOLOGIA*, 31(2), 57-68. doi: 10.17575/rpsicol.v31i2.1153
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*:

An International Journal, 35, 919–936.

- Sahil, S. (2010). A structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic. Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents (Tese de doutoramento em Filosofia, não publicada). University of Malaysia.
- Silva, A.C. (2014). *De pequenino se torce o destino: o envolvimento na escola de crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos*, (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. Retrieved from <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11942/1/TESE%20-%20%C3%9Altima%20Vers%C3%A3o.pdf>
- Silva, C. R., Ribas, A. C., Veiga, F. H. (2016). Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (E4D-EAE): Análise Fatorial Confirmatória e Consistência Interna / Students' Engagement in School Four-dimensional Scale (SES-4DS): Confirmatory Factorial Analysis and Internal Consistency. In *Envolvimento dos Alunos na Escola Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016.
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C., & Anderson, A. (2003). Facilitating school engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist, 8*, 29–41.
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (21-44). New York: Springer Science.
- Soares, J., Melo, M. & Almeida, A. (2014). Envolvimento dos estudantes na escola e interrupção escolar: Um estudo com alunos de uma escola TEIP (Students engagement with school and school disruption: A study with students on a TEIP school). In Veiga, F. H; Almeida, A.; Carvalho, C.; Galvão, D.; Goulão, M. F; Marinha, F.; Festas, M. I; Janeiro, I.; Nogueira, J.; Conboy, J.; Melo, M.; Taveira, M. C; Baía, S.; Caldeira, S.; Pereira, T. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 509-525). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6
- 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.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement the influence of school – and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society, 40*, 179-204.

- Suldo, S. M., McMahan, M., Chappel, A., & Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders. *School Mental Health, 4* (2), 69 – 80. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9073-1>
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students' life satisfaction: does school climate matter? *Applied Research in Quality of Life, 8*, 169–182.
- Syvertsen, A. K., Flanagan, C. A., & Stout, M. D. (2009). Code of silence: students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology, 101*, 219–232.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Tavares, M., Caldeira, S.N. & Silva, O. (2016). "Assertividade e envolvimento escolar dos alunos: A importância do desenvolvimento de um instrumento de avaliação". In Feliciano H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 370-386). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. ISBN 978-989-8753-34-2.
- Teixeira, M., & Alves-Pinto, C. (2015). School Climate and citizenship: The Portuguese pupils' overview. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 11*, 153-175.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research, 83* (3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). School Climate Research Summary. *National School Climate Center School - School Climate Brief, (3)*, 1–21. <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf>
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento Dos Alunos/as Na Escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(291), 441–450.
- Veiga, F. H., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca e M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4272-4281). Braga: CIED, Universidade do Minho, ISBN 978-972-8746-71-1.
- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students; engagement in school and family variables: A literature review - Envolvimento dos alunos/as na escola e variáveis familiares: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia (Campinas), 33*(2), 187–197. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200002>

- Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T. & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school and peer relations: A literature review. In Veiga, F. H., (Coord) (2014). *Envolvimento dos Alunos/as na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação /Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education (1867-1880)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Relações com variáveis contextuais e pessoais - uma revisão de literatura. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI (2), 36-50.
- Veiga, F., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2013). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In Veiga, F. H. (eds.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação (38-57)*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Ventura, C. (2016). Associações entre o Bem-Estar Psicológico e o Sentimento de Pertença à Escola na Adolescência, (Dissertação de Mestrado em Psicologia, não publicada). Universidade de Évora, Évora
- Voight, A., & Hanson, T. (2017). *How are middle school climate and academic performance related across schools and over time?* (Report - REL 2017–212). Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Washington, DC: U.S. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Wang M.T., Huguley J.P. (2012) Parental Racial Socialization as a Moderator of the Effects of Racial Discrimination on Educational Success Among African American Adolescents. *Child Development*. 83 (5), 1716-1731.
- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school years. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wang, M. T., & Dishion, T. J. (2011). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 40–53. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x
- Wang, M. T., Brinkworth, M.E., & Eccles, J.S. (2012). The moderation effect of teacher–student relationship on the association between adolescents' self–regulation ability, family conflict, and developmental problems. *Developmental Psychology*, 49, 690 –705.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*. 28. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

- 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. *American Journal of Community Psychology, 4*, 194–213.
- Weinstein, C. S., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: awareness into action. *Theory Into Practice, 42*, 269–276.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90* (2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2013). *Handbook of Motivation at School. The psychological foundations of teaching and learning.* 53. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Wentzel, K. R., Baker, S. A., & Russell, S. L. (2012). Young Adolescents' Perceptions of Teachers' and Peers' Goals as Predictors of Social and Academic Goal Pursuit. *Applied Psychology, 61*(4), 605–633. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00508.x>
- White, N., La Salle, T., Ashby, J. S., & Meyers, J. (2014). A brief measure of adolescent perceptions of school climate. *School Psychology Quarterly, 29* (3), 349–359. <https://doi.org/10.1037/spq0000075>
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health, 74*, 293–299.
- Xia, M., Fosco, G. M., & Feinberg, M. E. (2016). Examining reciprocal influences among family climate, school attachment, and academic self-regulation: Implications for school success. *Journal of Family Psychology, 30* (4), 442–452. <https://doi.org/10.1037/fam0000141>
- Yang, C., Bear, G. G., Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C., & Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the U.S. and China. *School Psychology Quarterly, 28*(1), 7–24. <https://doi.org/10.1037/spq0000002>
- Zullig, K. J., Collins, R., Ghani, N., Hunter, A. A., Patton, J. M., Huebner, E. S., & Zhang, J. (2015). Preliminary development of a revised version of the School Climate Measure. *Psychological Assessment, 27*(3), 1072–81. <https://doi.org/10.1037/pas0000070>
- Zusho, A., Daddino, J., and García, C. B. (2016). Culture, race, ethnicity, and motivation, In *Handbook of Social Influences in School Contexts. Social Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*, K. R. Wentzel & G. B. Ramani (eds). New York, NY: Routledge, 273–292.

Anexos