

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

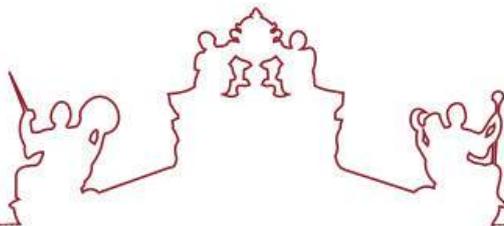
Qualidade das relações de amizade entre alunos na Escola Inclusiva: Um estudo na Região Autónoma da Madeira

Carolina Isabel Campos Correia

Orientador(es) | **Maria da Graça Santos**

Évora 2021





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

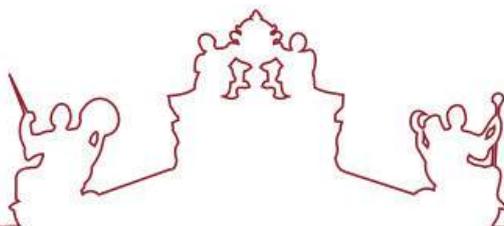
Qualidade das relações de amizade entre alunos na Escola Inclusiva: Um estudo na Região Autónoma da Madeira

Carolina Isabel Campos Correia

Orientador(es) | Maria da Graça Santos

Évora 2021





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

Presidente | Maria Luísa Grácio (Universidade de Évora)

Vogais | Madalena Melo (Universidade de Évora) (Arguente)
Maria da Graça Santos (Universidade de Évora) (Orientador)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus pais, Virgínia Chaves e Pedro Leça, pelo seu apoio incondicional, pela sua paciência interminável, por acreditarem em mim e nas minhas capacidades, apoiando-me sempre nos momentos mais difíceis e incentivando-me a lutar por este sonho que é ser psicóloga. Agradeço-vos ainda mais por terem sido os primeiros seres humanos que eu quis compreender, talvez despertando ali, numa idade tão prematura um interesse bem marcado pela mente e pelo comportamento das pessoas. Estou muito grata por me terem proporcionado a oportunidade de estudar, ainda mais, longe de vós, para uma terra que viria a ser a minha segunda casa, no meio do Alentejo.

Gostaria de agradecer a todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico, mas claro, em particular à minha orientadora, Professora Doutora Graça Santos, por ter visto potencial nas minhas ideias e por ter acreditado que era possível que eu conseguisse realizar a minha dissertação na Madeira, estando longe de apoios mais frequentes e em pessoa. Agradeço a paciência que teve comigo enquanto tentava gerir a realização deste projeto e manter um trabalho em part-time durante todo o processo de realização da dissertação. Obrigada por não ter desistido de mim. Não podia deixar de agradecer à Mónica Spínola, que mesmo sem me conhecer bem, aceitou-me como sua discípula e ajudou-me a dominar a análise de dados quantitativos, guiando-me com apoio que eu de facto necessitava, sempre com muita paciência e compreensão pela situação em que me encontrava e procurando ver os meus objetivos cumpridos tanto quanto os dela.

Por último, mas não menos importante, de todo, quero agradecer ao meu namorado, João Carmelo, que para além do apoio incondicional que me transmitia, chegou a ler comigo toda a minha revisão de literatura para me ajudar a melhorá-la, visto que eu tenho uma maneira muito peculiar de escrever e a insegurança de achar tudo importante; aos meus amigos que me ouviram falar deste tema vezes sem conta, em particular à Carolina Carvalho, uma amiga que levarei para sempre comigo e que foi parte de todo o meu percurso académico, do meu crescimento e desenvolvimento pessoal e que mesmo longe continua tão presente como se estivéssemos juntas nos intervalos da faculdade.

Carolina Correia

Qualidade das relações de amizade entre alunos na Escola Inclusiva

Um estudo na Região Autónoma da Madeira

RESUMO

Esta investigação empírica teve como finalidade investigar as relações de amizade entre alunos/as em salas de aula inclusivas. Foram aplicados dois questionários a 127 alunos/as (54,3% do género masculino) de 7º ano (12-15 anos) em escolas inclusivas da Região Autónoma da Madeira, tanto do meio rural como do meio urbano, para compreender a perceção dos alunos/as sobre a sua autoestima e sobre a qualidade das suas amizades (Escala de Autoestima de Rosenberg para adolescentes e o *Friendship Quality Questionnaire* para adolescentes). Além disso foram entrevistados 32 mães/pai e 16 professores/as, havendo uma prevalência do género feminino, de modo a sabermos a perceção destes sobre a qualidade das relações de amizade e da autoestima dos seus alunos/as e filhos/as. Os resultados deste estudo indicam que as perceções dos docentes, pais e mães são diferentes das perceções dos adolescentes, quer em relação à dinâmica das amizades em sala de aula, quer na qualidade das relações de amizade; as adolescentes apresentam maior autoestima; quanto maior a autoestima, menos dependem do feedback dos seus pares; quanto menor a autoestima, menor número de amigos e de conflito; existe uma correlação entre a qualidade das relações de amizade e a autoestima; e a qualidade da amizade é maior no meio rural.

Palavras-chave: Escola Inclusiva; Autoestima; Qualidade da amizade; Perceção; Região Autónoma da Madeira

The friendship quality between students in the Inclusive School

A study in the Autonomous Region of Madeira

ABSTRACT

This empirical investigation had the purpose to investigate the friendships between students from inclusive classrooms. Two questionnaires were applied to 127 students (54,3% male) from 7th grade (12-15 years old) in rural and urban inclusive schools in the Autonomous Region of Madeira, to understand the student's perception of their self-esteem and their friendship quality (Rosenberg's Self-esteem Scale for teenagers and

Friendship Quality Questionnaire for teenagers). Also, 32 parents and 16 teachers were interviewed, most of them were women, to know their perception their children's and student's friendship quality and self-esteem. The results from this study indicate that the perceptions of teachers and parents are different from the perception of the teenagers regarding the dynamic of friendships in the classroom, as well as the quality of friendships; the girls have bigger self-esteem; the bigger the self-esteem, they depend less on their peers' feedback; the lower the self-esteem, they have lower number of friendships and conflict; there is a relation between quality of friendship and self-esteem; and the quality of friendship is higher in the rural areas.

Keywords: Inclusive School; Self-esteem; Friendship quality; Perception; Autonomous Region of Madeira

Índice Geral

RESUMO	IV
ABSTRACT	IV
Índice De Tabelas	VIII
Índice De Anexos	IX
Lista De Abreviaturas	X
1. Introdução	1
2. Revisão De Literatura	2
2.1. Da Educação Especial à Educação Inclusiva	2
2.1.1. Princípios e fundamentos da Educação Inclusiva	2
2.1.2. Educação inclusiva em Portugal	4
2.1.3. A escola como contexto social	11
2.1.3.1. Relacionamentos na Escola Inclusiva.	12
2.1.3.2. Clima em sala de aula inclusiva.	13
2.1.3.3. Inclusão em meios rurais e meios urbanos.	14
2.2. Relações De Amizade	14
2.2.1. Amizade na infância e adolescência em contexto escolar	16
2.2.2. Relações de amizade e preferência social	22
2.2.3. Relações de amizade e autoestima	23
2.2.4. Qualidade das relações de amizade	27
3. Método	28
3.1. Objetivos do estudo	28
3.2. Participantes	28
3.3. Instrumentos de avaliação	28
3.3.1. Escala de autoestima de Rosenberg	29
3.3.2. Questionário da Qualidade da Amizade	29
3.3.3. Guião de entrevista aos docentes	31
3.3.4. Guião de entrevista aos pais	31
3.4. Procedimentos	32
3.4.1. Recolha de dados	32

3.4.2	Análise de dados.....	34
3.4.2.1.	Análise estatística	34
3.4.2.2.	Análise de conteúdo.....	34
4.	Apresentação e Análise de Resultados	35
4.1.	Análise estatística	35
4.1.1.	Escala de Autoestima de Rosenberg	35
4.1.2.	Friendship Quality Questionnaire	38
4.2.	Análise de conteúdo.....	41
4.2.1.	Entrevista aos docentes	41
4.2.2.	Entrevista aos pais.....	47
5.	Discussão de Resultados.....	51
5.1.	Escala de Autoestima de Rosenberg	51
5.2.	Friendship Quality Questionnaire para adolescentes.....	52
5.2.1	Outra forma de olhar o Friendship Quality Questionnaire.....	54
5.3.	Entrevista aos docentes e pais.....	55
5.4.	Discussão integrada de resultados	59
6.	Limitações do Estudo	63
7.	Implicações para a Prática e Investigações Futuras.....	64
8.	Conclusões.....	65

Índice De Tabelas

Tabela 1.Índice de confiabilidade da Rosenberg's Self-esteem Scale	36
Tabela 2. Teste Mann-Whitney Rosenberg's Self-esteem Scale.....	36
Tabela 3.Estatísticas descritivas de todas as variáveis	36
Tabela 4.Frequências das variáveis Meio e Género	37
Tabela 5.Correlações de Spearman de todas as variáveis	37
Tabela 6.Índice de confiabilidade do Friendship Quality Questionnaire	39
Tabela 7. Teste Mann-Whitney Friendship Quality Questionnaire.....	39
Tabela 8.Tema 1 – Dinâmica de relacionamentos em sala de aula – percepção de docentes	44
Tabela 9.Tema 2 – Amizade e Autoestima – percepção de docentes.....	45
Tabela 10.Tema 3 – Qualidade das relações de amizade – percepção de docentes	47
Tabela 11.Tema 1 – Dinâmica de relacionamentos em sala de aula – percepção de mães/pai	48
Tabela 12.Tema 2 – Amizade e Autoestima – percepção de mães/pai	50
Tabela 13.Tema 3 -Qualidade das relações de amizade – percepção de mães/pai.....	51

Índice De Anexos

Anexo 1 Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES).....	79
Anexo 2 Questionário da Qualidade da Amizade (FQQ).....	80
Anexo 3 Guião de entrevista a docentes.....	83
Anexo 4 Guião de entrevista a mães/pai	84
Anexo 5 Declaração do consentimento informado para os questionários.....	85
Anexo 6 Declaração do consentimento informado para as entrevistas	87
Anexo 7 Pedido de autorização para realizar uma investigação em meio escolar	89
Anexo 8 Análise qualitativa da perceção de docentes.....	91
Anexo 9 Análise qualitativa da perceção de mães/pai	97
Anexo 10 Exemplos de entrevistas a docentes	101
Anexo 11 Exemplos de entrevistas a mães/pai.....	111

Lista De Abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

RAM – Região Autónoma da Madeira

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

RSES – *Rosenberg's Self-esteem Scale*

FQQ – *Friendship Quality Questionnaire*

1.Introdução

O estudo aqui descrito é o resultado de um projeto de investigação de mestrado, na especialidade de psicologia da educação.

Face à saída do Decreto-Lei n.º 55/2018, do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) a escola bem como os seus agentes educativos vêm-se numa posição de repensar o ensino, bem como a importância dos valores e da vertente afetiva e relacional para a educação. Neste sentido, a Escola, como parte fundamental da formação de pessoas, deve procurar educar, informar e elevar os seus alunos/as, não só a nível académico, como também a nível pessoal. Quando falamos a nível pessoal, falamos de valores que devem ser apresentados e trabalhados com os alunos/as. Nem todas as crianças e jovens têm as mesmas oportunidades, facilidades ou até a sorte de terem conhecimento de si mesmo, gerir emoções, traçar objetivos e de como viver em comunidade. Muitas vezes estes temas não são abordados ou abordados da melhor forma pelos pais e familiares. Assim sendo, prevê-se nas escolas um papel fundamental de nivelção de discrepâncias que possam existir, estas têm ainda como principal objetivo o da oferta de ferramentas de desenvolvimento na sociedade, tornando assim possível, a todas as crianças e jovens, o direito de conhecimento e as mesmas oportunidades, quer a nível profissional como a nível pessoal.

Estas mudanças de paradigma fazem-nos refletir sobre o que a escola, como instituição, pratica de modo a ensinarem os seus alunos/as a serem boas pessoas. Tendo em conta que o seu foco agora também será esse, levantou-se a questão: será que em salas de aula inclusivas a predisposição das relações, no que toca à criação de laços de amizade, ganha mais qualidade e é maior devido ao facto de serem discutidos valores como a aceitação, perdão, empatia, valorização da diferença, etc.? E se é de facto maior, será que isso tem impacto na autoestima dos alunos/as?

Com base nestas questões, surgiu a nossa investigação que pretende ao nível geral explorar a qualidade das relações de amizade em salas de aula inclusivas, e em particular compreender a dinâmica das amizades em sala de aula inclusivas, avaliar a autoestima

dos/as jovens, avaliar se as relações de amizade se relacionam com a autoestima, compreender como é a perceção de amizade do ponto de vista dos alunos/as, dos pais e dos professores/as e verificar se existem diferenças entre as turmas de meio rural e urbano.

Apesar das inúmeras vertentes que podíamos estudar com base nesta mudança de paradigma, optamos pela qualidade das relações de amizade e pela autoestima, porque, infelizmente, vários estudos vieram provar ao longo do tempo que os alunos/as com NEE têm menos experiências positivas nas suas relações com os outros, bem como uma autoestima mais baixa. Tendo em conta que cada vez mais se fala de inclusão, achamos que seria verdadeiramente importante compreender estas questões, de modo a poder aprender com os nossos resultados e fazer o possível para que estes alunos/as que são marginalizados, quer por terem NEE, quer por simplesmente serem diferentes, aliado ao facto de haver pouca tolerância para a diferença, possam ter a oportunidade de melhorarem as suas relações com os outros, melhorarem a sua autoestima e sem dúvida o seu bem-estar. À partida, crianças e jovens que gostam de si mesmos, que sabem o seu valor e que se sabem relacionar com todos, independentemente das diferenças, serão adultos simpatizantes, empáticos e felizes.

Esperemos que esta investigação nos ajude a compreender melhor a qualidade das relações de amizade, a sua relação com a autoestima, e como podemos melhorar práticas pedagógicas e psicopedagógicas no futuro.

2. Revisão De Literatura

2.1. Da Educação Especial à Educação Inclusiva

2.1.1. Princípios e fundamentos da Educação Inclusiva

Muitos dos sistemas educativos a nível mundial têm atualmente como objetivo alcançar uma verdadeira Educação Inclusiva cujo princípio fundamental é não só o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Humanos (ONU, 1948) e na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) mas este direito extensível a todas as crianças o que foi reiterado na Conferência de Salamanca (1994) e na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). Nesta perspetiva, a Educação Inclusiva deve proporcionar a todas as crianças e jovens:

“Acesso às escolas regulares, que a elas de devem adequar através duma pedagogia centrada na criança (...), com os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994).

O seguinte processo envolve necessariamente a promoção da participação e da aprendizagem de todos os alunos/as (UNESCO, 2009).

Apesar de existirem diferentes definições para a inclusão, esta implica três dimensões imprescindíveis: a dimensão das práticas educativas, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa com o objetivo de promover e enquadrar a ação das escolas e comunidades educativas, e a dimensão ética, respeitante aos princípios e valores na sua origem.

Assim, o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, tem como objetivo incorporar a dimensão política contribuindo para o compromisso com a inclusão e enfatizando as práticas educativas definindo medidas de suporte á aprendizagem e à inclusão (DGE, 2018).

Segundo Madureira (2017), as dimensões da pedagogia inclusiva que merecem destaque passam pela inclusão de todos/as alunos/as no processo de ensino e de aprendizagem; desenvolver práticas pedagógicas que facilitam a aprendizagem de todos; ter a convicção de que é possível ensinar todos/as os/as alunos/as; e recusar modelos pré deterministas que limitam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Refere também que esta abordagem dá particular importância aos aspetos relacionais, valorizando por exemplo a atitude do professor acreditar que o aluno pode aprender, o que promove não só a autoestima, como também a crença do aluno na sua capacidade de aprender. Este processo relacional promove uma aliança pedagógica entre aluno e professor revelando o caráter determinante nas dimensões humana e relacional no processo de aprender e ensinar.

Segundo Sanches (2011) o objetivo da educação inclusiva é transformar a educação no acesso de cada um aos seus direitos, ou seja, ter direito à igualdade de oportunidades, à educação e à participação em comunidades educativas responsáveis, em que a sua escola tem a capacidade de não só acolher como de garantir o sucesso de todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas individualidades.

No que diz respeito à construção de salas de aula inclusivas, Sanches (2011) refere que esta passa por colocar em perspetiva a educação para todos/as e com todos/as. O/A

professor/a da turma deve tomar responsabilidade sobre a aprendizagem e participação de todos/as os/as alunos/as, criando condições e gerindo os recursos necessários para que estes sejam bem sucedidos. Neste sentido, é necessário mudar as práticas de sala de aula, tendo em conta que as crianças e jovens podem aprender melhor e talvez mais com os seus pares, em pequenos projetos, com diferentes estilos de aprendizagem, se devidamente orientados. Esta autora critica a falta de originalidade dos/as professores/as, referindo que a repetição, embora importante, não é suficiente nem a única estratégia a utilizar, reforçando a importância da qualidade e não tanto da quantidade de tempo passado em processo de aprendizagem. Esta observação vai de encontro ao estudo de Baltag (2014): é necessário organizar o ensino para que existam estratégias diferenciadas que facilitem a participação dos/as alunos/as nas atividades da escola e que os professores melhorem a sua atuação, implementação e conhecimento sobre os currículos diferenciados.

Sanches (2011) conclui, com base nas suas investigações que a formação de professores para uma educação inclusiva deve estar de acordo com os contextos educativos, ou seja, cada situação pedagógica é única e necessita uma resposta adequada.

A autora acrescenta que o trabalho realizado com a família/pais/encarregados/as de educação, implicando-os ativamente no processo educativo dos/as seus filhos/as é outro fator importante para o sucesso da educação inclusiva.

2.1.2. Educação inclusiva em Portugal

Em Portugal, o percurso histórico da educação inclusiva começou em 1941, quando abriu o primeiro curso dedicado a professores de educação especial em Lisboa. Até os anos 60, existiam dois sistemas de educação: o ensino regular, dirigido pelo Ministério da Educação, e o ensino especial, dirigido pelo Ministério da Segurança Social, mas a partir dos anos 70, o Ministério da Educação assume progressivamente o “ensino especial” e começa a haver um movimento das Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIs) (Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social. (2020). Movimento CERCI <https://www.fenacerci.pt/fenacerci/movimento-cerci>).

Em 1986 surge então a Lei de Bases do Sistema Educativo em que a educação especial aparece como uma modalidade especial de educação escolar, em que as equipas locais de ensino especial com professores/as itinerantes dão apoio a diversas escolas. Em

1990 há a Declaração Mundial sobre Educação para todos e em 1991 Portugal publica o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto em que define o regime educativo especial nas escolas do ensino regular, prevendo o direito do/a aluno/a com NEE a aceder à escola regular, a adaptação das condições para a sua aprendizagem, e a responsabilização em acolhê-lo. Em 1994 é emitida a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a “escola para todos”.

Em 2008, Portugal emite o Decreto-Lei n.º 3/2008 que define os apoios especializados a prestar no pré-escolar e nos ensinos básico e secundário a alunos/as com NEE de caráter permanente e faz a distinção entre educação especial e apoios educativos. Tinha também como objetivo disponibilizar condições para a adaptação do processo educativo às NEE dos/as alunos/as com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, que davam origem a dificuldades continuadas ao nível da aprendizagem, da autonomia, da mobilidade, da comunicação, da participação e do relacionamento interpessoal.

As respostas educativas e respetivas formas de atuação para cada estudante passaram a ser fundamentadas no PEI (Programa Educativo Individual) e assim que uma criança ou jovem apresentava uma problemática mais grave, procedia-se à elaboração de um PIT (Plano Individual de Transição). Os/as alunos/as com NEE eram avaliados por referência à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) que permitia descrever e compreender o perfil de incapacidade, funcionalidade e saúde dos indivíduos em várias áreas a partir de um modelo biopsicossocial que ia de encontro aos princípios de uma escola inclusiva. As escolas passaram a dispor de professores/as de educação especial em função do número de alunos/as com NEE, terapeutas e outros apoios especializados que intervinham no espaço da escola.

As medidas de apoio pedagógico acrescido, as adequações curriculares individuais, no processo de matrícula, no processo de avaliação, o currículo específico individual, e as tecnologias de apoio fazem parte da inclusão. Foram introduzidas disciplinas específicas como mobilidade e orientação, atividade motora adaptada, escrita e leitura em Braille e treino de visão. Foram também propostas escolas de referência para a educação bilingue de alunos/as surdos/as e para a educação de alunos/as cegos/as e com baixa visão; unidades de apoio especializado para a educação de alunos/as com multideficiência e surdo cegueira congénita; e unidades de ensino estruturado para a educação de alunos/as com perturbações do espectro do autismo.

Passados dez anos, eis que surge então o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho que define a inclusão enquanto um processo que pretende responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos/as e de cada um/a dos/as alunos/as, através do aumento da sua participação nos processos de aprendizagem e na comunidade educativa. Este decreto-lei tem como orientação a premissa de que cada escola deve reconhecer a mais-valia da diversidade dos/as seus/suas alunos/as, procurando formas de lidar com essa diferença, através de adequações dos processos de ensino às características e condições específicas de cada aluno/a, gerindo os meios disponíveis para que todos/as aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Cabe a cada escola identificar os obstáculos à aprendizagem com que cada aluno/a se defronta, utilizando diferentes estratégias para as colmatar, assegurando que cada aluno/a tem acesso ao currículo e às aprendizagens, elevando todos/as e cada um/a ao limite das suas potencialidades. As mudanças mais significativas em relação a diplomas anteriores são o abandono dos sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais; abandono do modelo de legislação especial para alunos/as especiais; estabelecimento de um continuum de respostas para todos/as os/as alunos/as, e não apenas para os/as que estariam incluídos/as em determinadas categorias; foco nas respostas educativas e não na categoria do/a aluno/a, ou seja, deixar de ver o/a aluno/a como o problema e alterar o ambiente do/a aluno/a para que este consiga prosperar; perspetivação da mobilidade, para complementar, sempre que necessário, recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social. Os princípios orientadores da educação inclusiva são educabilidade universal, inclusão, flexibilidade, personalização, envolvimento parental, equidade, autodeterminação e mínima interferência.

As opções metodológicas subjacentes são o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo. Tendo em conta que a forma como cada aluno/a aprende é única e singular, o desenho universal para a aprendizagem (DUA) assenta em três princípios base que apoiam um conjunto de orientações para que as salas de aula sejam mais acessíveis a todos/as os/as alunos/as: proporcionar múltiplos meios de representação, de expressão, de ação e de envolvimento (DGE, 2018). A abordagem multinível procura o sucesso de todos/as os/as alunos/as, proporcionando um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem em função da resposta dos/as alunos/as às mesmas.

Os princípios da abordagem multinível são um olhar holístico, integrado e compreensivo; uma atuação preventiva e proativa e preventiva; uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos; e uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados, e as suas principais características são a organização multinível das medidas de suporte à aprendizagem e a determinação de um contínuo das mesmas, o foco na aprendizagem e no currículo, utilização de práticas sustentadas teórica e empiricamente, e a organização de processos sistemáticos de monitorização. No que diz respeito à organização dos níveis de intervenção, o nível 1 são medidas universais que se referem a serviços ou práticas disponibilizados para promover a aprendizagem e sucesso de todos/as os/as alunos/as, ou seja, são medidas generalizadas a todos os alunos; o nível 2 são medidas seletivas que se dirigem a alunos em situação de risco maior de insucesso escolar ou que tenham necessidades de suporte complementar às intervenções de nível 1; e o nível 3 que são as medidas adicionais e que se referem a intervenções mais frequentes, intensivas e muitas vezes mais prolongadas, feitas consoante as potencialidade e necessidades de cada aluno/a. Neste nível, por vezes é necessária a realização de avaliações especializadas. O foco das abordagens multinível é a avaliação para a aprendizagem, ou seja, avaliar os alunos e ajudá-los, contando com suas potencialidades, a ter uma melhor aprendizagem. É fundamental os processos de monitorização para que se possa avaliar o progresso e desempenho dos alunos para determinado fim, o que também irá permitir avaliar as intervenções que foram utilizadas para essa finalidade (DGE, 2018).

Em relação aos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, existem os recursos humanos existentes na escola, os recursos organizacionais e os recursos específicos existentes na comunidade. A equipa multidisciplinar conduz o processo de identificação das medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem, determinadas pelas características de cada aluno/a, fortificando o envolvimento dos/as professores/as, dos/as técnicos/as, dos/as mães/pai ou encarregados/as de educação e do/a próprio/a aluno/a. De modo a determinar a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a identificação de barreiras deve ser tão precoce quanto possível. Desse processo resulta toda a sequência e dinâmica da intervenção e elabora-se então o relatório técnico-pedagógico (medidas seletivas e/ou adicionais), identifica-se a necessidade de frequência de áreas curriculares específicas, e elabora-se um programa educativo individual e/ou plano individual de transição.

A educação inclusiva é de facto o que se deve pretender e esperar da educação, mas a sua tentativa tem levantado vários desafios. Segundo Palmeirão e Alves (2017) as lideranças escolares têm dificuldades em repensar a missão da escola e da docência, sendo necessária uma mudança na maneira de interagir, agir, planejar e pensar, através de lideranças inspiradoras, gestão do tempo e dos espaços onde trabalham alunos e professores. No entanto, os/as docentes poderão ter maior dificuldade pois exigem que a sua função não seja apenas “dar a matéria prevista no programa”, mas sim garantir a aprendizagem de todos os/as alunos/as.

Outro grande desafio à educação inclusiva, segundo o Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018) é a participação dos/as mães/pai na escola. Esta problemática só pode ser resolvida através da promoção de uma cultura de envolvimento dos/as mães/pai por parte da escola. Além deste envolvimento ser um preditor de sucesso escolar e da melhoria de competências sociais e do comportamento, é necessário para que os/as mães/pai tenham oportunidade de esclarecer melhor as suas dúvidas e preocupações face a estas mudanças. Para tal, é necessário que os/as professores/as tenham conhecimento sobre as mesmas.

O estudo de Roriz & Ferreira (2017) indicou que a inclusão escolar de alunos/as com NEE constitui um desafio quer para os/as coordenadores/as pedagógicos/as, quer para os/as professores/as, sendo necessária uma reflexão sobre o próprio conceito de inclusão escolar, pois de acordo com os resultados de Franco & Rodrigues (2016), alguns/algumas professores/as entendem a inclusão como uma mera integração dos/as alunos/as com NEE nos espaços físicos da escola para fomentar a socialização, e não a aprendizagem em si. A falta de formação, impede os/as professores/as de terem práticas letivas promotoras de um ensino de qualidade para todos os/as alunos/as, apesar de concordarem e aceitarem a inclusão. Algumas das justificações dadas pelos mesmos para tal dificuldade foram o elevado número de alunos/as das suas turmas, a falta de técnicos/as especializados/as e de recursos materiais nas escolas e a falta de formação para a prática da inclusão. A falta de formação dos/as coordenadores/as pedagógicos/as leva a queixas por parte dos/as professores/as que sentem que a supervisão dos/as mesmos/as é insuficiente sendo esta queixa corroborada por alguns/algumas coordenadores/as.

Segundo Wentzel e Erdley (1993) o comportamento prosocial tem um papel importante na mediação da relação entre as estratégias de conhecimento das crianças e a aceitação entre pares. Outro estudo de Wentzel (1994) sugere que o suporte académico

percebido por parte dos pares e dos/as professores/as prediz a busca para objetivos sociais academicamente relevantes. Os adolescentes que sentem que os seus colegas na escola lhes dão suporte e são carinhosos com eles tendem a ter um interesse na escola e em perseguir objetivos (Wentzel, Caldwell & Barry, 2004). Além disso, o suporte percebido por parte dos/as professores/as também parece ser um aspeto motivador importante dos esforços dos/as estudantes para serem academicamente responsáveis. Estudantes sem amigos, mas que se sentiam acarinhados pelos professores são altamente motivados para terem um bom desempenho académico (Wentzel & Asher, 1995). A autora sugere que um maior foco no desenvolvimento de relações positivas entre professores/as e estudante durante os anos de ensino básico poderá aliviar alguns problemas de comportamento e baixos níveis de motivação por parte dos estudantes adolescentes. Além disso, as relações de suporte com mães/pai, professores/as e colegas foram relacionadas com vários aspetos de motivação escolar. O interesse dos estudantes nas atividades académicas pode derivar das características do professor que refletem abordagens sociais, curriculares e instrucionais para a aprendizagem, o que confirma a significância motivacional das relações entre professor e estudante nas vidas dos jovens adolescentes. As relações com os mães/pai e os pares têm um potencial poderoso na influência do bem-estar emocional dos estudantes na escola (Wentzel, 1998). Sugere também que os modelos de motivação deveriam estender-se para incluir as percepções dos estudantes sobre as suas relações com outros, especialmente a percepção de que os professores se preocupam com eles (Wentzel, 1997).

Face a estes desafios, o papel do/a psicólogo/a da educação nunca foi tão importante pois deve passar por uma dinamização dos recursos para responder às problemáticas e proceder a uma avaliação rigorosa de modo a elaborar uma intervenção individualizada que procure ajudar o estudante na sua problemática. Além disso deve procurar uma constante atualização formativa para, em colaboração com os/as agentes educativos/as, dar o melhor acompanhamento aos/às estudantes. É necessário que este/a procure agir não só dentro da escola, mas também na comunidade, pois quebrar o estigma também passa por desmistificar aquilo que “vem de casa”, melhorando assim a experiência educacional (Shingjergji, 2014). Além disso, segundo o documento lançado pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), Perfil das/os Psicólogas/os da Educação (OPP, 2017), uma das estratégias que pode ser utilizada pelos mesmos é a consultadoria. Esta consiste num processo de resolução de problemas, cujo objetivo é dar apoio ao consulente para aprimorar

competências para que possa interceder de forma eficaz com outros indivíduos, grupos ou sistemas. Assim, o/a psicólogo/a poderá sempre ajudar os/as professores/as e outros/as técnicos/as do meio escolar a desenvolver estratégias, ferramentas e competências para que possam também ajudar alunos/as e pais. Outra estratégia que poderá ser utilizada é a formação dos/as vários/as agentes educativos/as.

O trabalho do psicólogo educacional consistia na avaliação individual de casos individuais enviados pelas escolas como problemáticos. Os psicólogos utilizavam testes referenciados a normas, de inteligência, de aptidões ou de conhecimentos escolares, vistos como instrumentos que proporcionavam a possibilidade de prever, diagnosticar e classificar o aluno que apresentava algum tipo de “problema”. Este modelo limitava o psicólogo a ser um testador, mas esta testagem apenas comprovava que existiam dificuldades, mas não conduziam a resultados e progressos. Foram-se então, ao longo do tempo, desenvolvendo novos caminhos, influenciados por autores como Vygotsky e Bronfenbrenner, para a intervenção psicológica em contexto escolar tendo em conta a criança, mas também a sua relação com os/as professores/as, a escola e o meio social em que estava inserido. A evolução da psicologia da educação reestruturou-se com base nos desenvolvimentos das teorias destes autores e implica que o psicólogo adote novos papéis de intervenção que lhe permitam atuar dentro de um sistema com todos os seus participantes, tendo em mente que as mudanças num determinado elemento do contexto irão influenciar todos os outros elementos. A psicologia da educação poderá ser descrita como o estudo sistémico do indivíduo em contexto (Melo & Pereira, 2012).

A intervenção do psicólogo em contexto escolar deve ser a nível individual, em pequeno grupo e também a nível alargado (Melo e Pereira, 2012). A intervenção individual permite trabalhar com a criança, mas permite também intervir em colaboração com outros agentes de proximidade como pais, professores/as e outros técnicos, bem como observar, analisar, refletir e intervir junto das mesmas, nos centros de ação das crianças. O trabalho em pequeno grupo é importante para alguns tipos de intervenção, sendo que algumas das suas vantagens são a maior facilidade de reforço das práticas positivas, as potencialidades deste trabalho na promoção de uma relação e colaboração entre os seus membros mais positiva e a oportunidade de promover capacidades de resolução de problemas e de conflitos, já que o contexto é propício e adequado. A intervenção em contexto mais alargado devem permitir a aproximação entre a Escola e a comunidade e até outras

instituições. Assim o Psicólogo deve procurar ser um mediador comunicacional e especialista relacional e que promove a criação de subsistemas com membros de sistemas disfuncionais, que levem o indivíduo a experimentar um sistema com um bom funcionamento, aberto em termos de comunicação, eficaz relacionalmente e principalmente capaz de gerar mudanças na pessoa e no contexto. Na ótica de Melo e Pereira (2012), esta evolução é responsável pelo estudo sistemático do indivíduo em contexto, a necessidade de descrição das suas relações interativas e multidireccionadas em padrões ecológicos e a necessidade de aproximar vários sistemas como por exemplo “casa/escola”.

Segundo o documento emitido pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) Perfil das/os psicólogas/os da Educação (OPP, 2017), os serviços e atividades do/a psicólogo/a da educação também passa por realizar avaliação psicológica e psicopedagógica de forma compreensiva e diversificada. Esta avaliação deverá ser do funcionamento do indivíduo, grupos ou sistemas, incluindo as dimensões da aprendizagem, do comportamento e do desenvolvimento, as dinâmicas familiares, das organizações e comunidades educativas, o bem-estar e a qualidade de vida. O apoio psicopedagógico e psicológico diz respeito à intervenção com crianças, jovens e adultos com o objetivo de promover o ser bem-estar, visando a superação de problemas, empoderar uma adaptação mais satisfatória do indivíduo na situação em que se encontra, mobilizar os seus recursos pessoais para ultrapassar as suas dificuldades e desenvolver competências no indivíduo que lhe permitam enfrentar problemas futuros. Outras funções e atividades que o psicólogo da educação poderá ter são por exemplo a elaboração e enunciação de opiniões, declarações, pareceres e relatórios técnico-científicos; o apoio à realização de estudos científicos de modo a identificar e compreender possíveis falhas e procurar melhorá-las com intervenções nesses âmbitos; e a coordenação, gestão e supervisão de projetos, serviços de outros profissionais como por exemplo psicólogos/as estagiários/as.

2.1.3. A escola como contexto social

A escola é um dos primeiros contextos sociais a que as crianças e jovens têm acesso. Um contexto social refere-se a um meio onde existem condições sociais, relações entre indivíduos. Assim, é impensável não perceber a escola como um contexto social,

sendo que esta implica relações entre professores/as, entre funcionários/as, entre alunos/as e outros elementos da comunidade educativa. É também com base nestas relações, quer professor/a-aluno/a, quer professor/a-professor/a, quer aluno/a-aluno/a, que é possível haver aprendizagem.

2.1.3.1. Relacionamentos na Escola Inclusiva. Como a escola é um contexto social para os jovens que a frequentam, é neste meio que desenvolvem relacionamentos com os professores/as, auxiliares, e também com os/as seus/suas colegas. Segundo Santos, Sardinha e Reis (2016), os/as professores/as têm a perceção que a sua relação com todas as crianças com NEE é mais dependente do que com as crianças sem NEE. Sugerem então que as relações interpessoais são moduladas pelas interações entre estudantes e entre professores/as e estudantes e que estas mesmas interações são cruciais quantitativamente, mas principalmente qualitativamente pois estão mais relacionadas com várias dimensões do desenvolvimento de cada aluno/a. A relação entre o/a professor/a e o/a aluno/a com NEE é um fator que influencia o desenvolvimento do status social na sala de aula, facilitando a sua inclusão e futuras relações positivas com todas as crianças.

A inclusão social de jovens que pertencem a grupos de estratos sociais inferiores é restrita a domínios sociais e públicos, ou seja, a fronteira da inclusão parece ser mais rígida à medida que se aproxima do domínio da vida pessoal e privada (Bhatia, 2016). Um exemplo disso seria, uma turma com alunos/as de diferentes estratos sociais se relacionar bem e haver inclusão para atividades no âmbito da escola, mas não haver convites para aniversários ou convívios fora da escola para os/as alunos/as que pertencem a estratos sociais mais baixos. A educação só será capaz de transformar esta situação através de uma intervenção alargada que permita a construção de um novo conjunto de valores e da disseminação da inclusão, de modo que a premissa fosse apenas incluir, independentemente do local ou circunstância e verdadeiramente desconstruir os preconceitos que levam à discriminação (Bhatia, 2016).

É importante reconhecer que ser inclusivo requer dar atenção às múltiplas identidades dos/as alunos/as. À primeira vista, a resposta à discriminação, a marginalização educacional de estudantes com dificuldades de aprendizagem parecem ser problemas bastante diferentes para a escola resolver, mas a verdade é que a resposta a estes problemas

está centrada na escola assegurar que as salas de aula são um espaço inclusivo e que os diversos pares interagem entre si positivamente (Brown, 2019).

2.1.3.2. Clima em sala de aula inclusiva. É importante que se crie uma cultura e um clima de inclusão, quer na escola, quer na sala de aula em particular. Através de um levantamento de estudos de vários países realizado por Santos, Ljusberg e Candeias (2009) é possível verificar que são vários os fatores que influenciam o desenvolvimento de um clima de sala de aula inclusivo, incluindo as relações interpessoais, o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, crenças, expectativas e atitudes dos professores/as e outros/as adultos/as na comunidade educativa. Por sua vez, o clima de sala de aula é referido como tendo um impacto, positivo ou negativo, em vários níveis incluindo na regulação do movimento e construção de conhecimento; no meta-curriculum; na dimensão emocional que impacta a aprendizagem; nas dinâmicas de poder; e na persistência do estudante.

De acordo com um relatório realizado pela European agency for Development in Special Education (2003, citado por Santos e colegas, 2009) a prática da educação inclusiva deveria ser baseada numa educação de qualidade que promove uma verdadeira diferenciação educacional, conseguida através do uso de trabalho colaborativo, em parcerias, realizados em sala de aula. O desenvolvimento de um clima de sala de aula seguro, que gere confiança e aceitação é imprescindível para o desenvolvimento de crianças e adolescentes e do sucesso de qualquer prática educativa que esteja a ser implementada. É então essencial sistematizar algumas orientações como o respeito pela diferença que requer um processo de reflexão de melhoria por parte dos/as professores/as no que toca às suas atitudes em relação a diferenças individuais.

O objetivo das escolas deve ser que todas as salas de aula sejam inclusivas e para tal é necessário que o clima da sala de aula seja positivo. Existem alguns aspetos principais que nutrem um clima de sala de aula positivo. Em termos estruturais, a sala de aula deve estar organizada em pequenos grupos e os materiais devem ser partilhados em comunidade. No que diz respeito às práticas pedagógicas que os/as professores/as podem adotar, em termos de instrução esta deve fomentar a produtividade e por isso ser clara em relação ao conceito, bem como dar um feedback ajustado; em termos de interação entre professor/a e estudantes, esta deve ser calorosa, utilizando um tom de voz moderado e as expectativas devem ser mutuamente altas, depositando assim confiança tanto no/a aluno/a

como no/a professor/a; em termos de interações entre pares, espera-se que hajam relações de amizade, cooperação e diálogo aberto; em termos de relação entre o/a professor/a e as famílias, deve ser próxima e ter como base a confiança no trabalho que cada parte faz com os/as alunos/as; é esperado que o/a professor/a aprimore e treine a sua capacidade de dar apoio emocional, promovendo o envolvimento nas tarefas da sala de aula (Khalfaoui, García-Carrión & Villardón-Gallego, 2020).

2.1.3.3. Inclusão em meios rurais e meios urbanos. Tendo em conta que existem diferenças entre meios rurais e meios urbanos em várias matérias, desde a densidade populacional ao estilo de vida, é provável que viver num meio rural ou viver num meio urbano possa ter impacto nas relações de amizade e consequentemente a sua qualidade. Segundo o estudo de Tamayo, Rebolledo e Besoain-Saldaña (2017) existem diferenças significativas entre escolas rurais e urbanas no que diz respeito a problemas de acessibilidade. Além disso, a integração de programas em escolas rurais tem menor probabilidade de fornecer recursos adaptados. As políticas públicas não têm sido capazes de assegurar igual educação para crianças com dificuldades que vivam em áreas rurais.

Segundo McGrath e Gabhainn (2001), parece que os/as jovens de zonas rurais não passam tanto tempo na companhia dos/as seus/suas amigos/as como os/as jovens de zonas urbanas. Isto pode ser explicado pela escassez de oportunidades e barreiras associadas a se encontrarem com pessoas em zonas rurais. O isolamento geográfico e o tempo passado apenas em viajar diariamente de casa para a escola e vice-versa constituem barreiras para a possibilidade dos/as jovens se encontrarem socialmente em comunidades rurais. A impossibilidade de suprimirem estas necessidades, em particular nos anos de escolaridade, deveria ser uma preocupação política pública. O desenvolvimento de áreas seguras, criativas e adequadas para que crianças e adolescentes em áreas rurais pode constituir um passo importante no melhoramento das suas vidas como jovens em zonas rurais.

2.2. Relações De Amizade

As relações de amizade podem ser definidas como uma relação voluntária entre duas ou mais pessoas que é relativamente duradoura e na qual estas pessoas procuram

suprir as necessidades, desejos e interesses umas das outras (*American Psychology Association* [APA]. (2020). *APA Dictionary of Psychology: Friendship* <https://dictionary.apa.org/15ropomos15p>), as relações de amizade desenvolvem-se através de experiências partilhadas e através destas reconhecem que a suas associações com os outros é gratificante para ambas as partes.

Apesar de cada vez mais se ter consciência da importância das interações sociais entre alunos/as para a sua aprendizagem, bem-estar e sentimento de pertença, parece que os/as professores/as têm pouca consciência sobre as experiências entre pares e os processos de rejeição social experienciados pelos/as jovens com deficiência, o que pode dificultar os esforços dos/as professores/as para apoiarem as relações de amizade das crianças e a sua aceitação social ao longo do tempo (Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho e Pimentel, 2019). É importante ter noção de como estas relações formam uma rede e de como a posição dos/as alunos/as pode refletir as oportunidades e acesso a recursos que estes têm (Mamas, Daly, Struyve, Kaimi & Michail, 2019).

Uma ferramenta que pode ser utilizada pelos/as professores/as no que diz respeito à parte estrutural da sala de aula é a análise de redes sociais. O objetivo principal de uma análise de uma rede social é perceber qual a estrutura e posição do agente na rede (Borgatti e colegas, 2013). A estrutura da sala de aula pode ser importante para compreender e melhorar o sistema ecopedagógico dessa mesma sala de aula na qual a posição dos/as alunos/as pode revelar se estes estão em risco de isolamento ou exclusão.

A análise de redes sociais tem vindo a ganhar popularidades nas últimas décadas devido à sua inovação em termos teóricos e práticos, mas também devido aos avanços em ciência computacional que permite que uma rede social complexa seja computada rapidamente e visualizada, permitindo uma melhor compreensão da mesma. O campo da educação tem começado a utilizar esta ferramenta para explorar as redes sociais dos/as jovens. Esta pode ser muito valiosa para a compreender e criar uma maior resposta social nas salas de aula e pode funcionar como ponte entre os/as investigadores/as e professores/as. A utilização desta ferramenta associada à observação de conversas informais com os/as alunos/as por parte dos/as professores/as pode ser importante e valiosa para transformar a dinâmica social da sala de aula (Mamas, Daly, Struyve, Kaimi & Michail, 2019)

O estudo de Rossetti, Lehr, Huang, Ghai e Harayama (2016) indica que a definição de amizade dos/as alunos/as do ensino secundário com debilidades significativas intelectuais e do desenvolvimento foram proximidade específica, contexto transcendente, e companheirismo em vez de características como mutualidade e intimidade, típicas em relações de amizade de adolescentes e adultos/as sem debilidades (Bukowski e colegas 1996; Matheson e colegas 2007). No entanto, as amizades entre alunos/as com e sem debilidades intelectuais e do desenvolvimento incluem frequentemente proximidade, semelhança e companheirismo, e são classificadas como baixas em qualidades afetivas como intimidade (Calder e colegas 2012; Tipton e colegas, 2013; Webster & Carter, 2010, 2013). O estudo indica que as oportunidades sociais em contextos inclusivos que se tornaram consistentes com o passar do tempo levaram a interações sociais de maior qualidade e o desenvolvimento de amizades. Vários/as participantes descreveram interações que progrediram de ajudar ou observação distanciada para interações mútuas e recíprocas como pares e amigos/as.

2.2.1. Amizade na infância e adolescência em contexto escolar

As crianças e jovens começam a desenvolver relações de amizade na escola praticamente desde o momento em que a começam a frequentar. O estudo de Tipton, Christensen e Blacher (2013) indica que indivíduos com NEE tinham uma qualidade das amizades mais baixa, com poucos/as adolescentes identificados como tendo amizades com pelo menos níveis moderados de proximidade/cordialidade e reciprocidade positiva. O papel da condição de ter debilidades parece ser um amortecedor significativo de relacionamentos entre o comportamento interno do/a adolescente e a proximidade/cordialidade.

Com base nos relatos dos/as adolescentes, uma maioria das amizades dos/as adolescentes com desenvolvimento típico foi caracterizada por níveis altos de proximidade/cordialidade e reciprocidade positiva. Esta caracterização das amizades não foi a mesma por parte dos/as adolescentes com debilidades intelectuais, pelo que metade destes/as foram classificados/as como tendo proximidade/cordialidade e reciprocidade positiva menos do que moderadas. A reciprocidade positiva reflete a perceção, tanto das mães como dos/as adolescentes, que de a amizade dos/as jovens tinha um efeito positivo e que era recíproco. Logo, a falta de amizades recíprocas por parte dos/as adolescentes com

debilidades intelectuais representa um fator de risco e é uma sugestão para possíveis áreas de intervenção.

Nem as mães nem os/as adolescentes referiram terem conflitos significativos com os/as amigos/as. Além disso, os/as adolescentes com desenvolvimento típico foram classificados muito mais como tendo amizades interativas, um grupo coeso de amigos/as e de passarem tempo com os/as amigos/as fora da escola. Em contraste, os/as adolescentes com debilidade intelectual tinham amizades menos interativas e muitas vezes tinham amizades separadas em oposição a pertencerem a um grupo de amigos/as. O número de adolescentes com debilidade intelectual que passavam tempo com os/as amigos/as fora da escola era consideravelmente menor.

Os resultados também sugerem que tanto as competências sociais como os problemas de comportamento foram preditores significativos da qualidade das amizades no início da adolescência. O estudo sugere que ter uma debilidade intelectual e problemas de comportamento exteriorizado podem resultar em baixos níveis de proximidade/cordialidade, mesmo quando a criança tem competências sociais e os problemas de internalização são considerados.

De modo geral, os/as alunos/as com NEE avaliam o seu ambiente de educação como positivo. No entanto, é importante referir que parece que estes/as alunos/as têm falta de experiências de influência e apreciação positivas. Assim, é importante que as escolas e os seus elementos, incluindo professores/as, mães/pai e auxiliares, aceitem o desafio de criar situações de aprendizagem e processos baseados em valores como “influência de pares” e “participação educativa” para serem de facto inclusivas (Tetler & Baltzer, 2011).

Os/as alunos/as com NEE estão em desvantagem no que diz respeito a fazer e manter amizades em comparação com alunos sem necessidades educativas especiais. Ter um diagnóstico de NEE diminui a probabilidade de ser nomeado como um/a amigo/a por outros/as alunos/as levando-os/as a experienciar mais vezes um estatuto sociométrico desfavorável como ser ignorado/a ou até excluído/a. Além disso, um menor número de nomeações de amizade implica menores probabilidades para nomeações mútuas (Henke, Bogda, Lambrecht, Bosse, Koch, Maaz & Spörer, 2017). O estudo realizado por Avramidis, Avgeri & Strogilos (2018) mostrou que, de acordo com a literatura existente, os/as

estudantes com NEE são menos aceites socialmente e têm, em média, menos amigos/as que os/as seus/suas colegas com desenvolvimento normativo.

A falta de interação entre alunos/as com NEE e os/as seus/suas colegas deve-se às competências sociais limitadas e poucas tentativas por partes dos/as estudantes com NEE, e também pelas atitudes negativas por parte dos/as estudantes com desenvolvimento normativo. O estudo também revelou que o facto de os/as professores/as iniciarem interações com os/as alunos/as com NEE mais frequentemente do que com os/as estudantes com desenvolvimento normativo, poderá ter inadvertidamente privado os/as estudantes de oportunidades para interagir socialmente com os seus pares, sendo que seria mais eficaz que procurassem realizar mais atividades de grupo para facilitar a interação social entre os/as estudantes e em última estância, dar origem ao desenvolvimento de amizades.

Os/as estudantes com NEE reportaram perceções mais favoráveis do que as suas relações reais. Ou estes/as estudantes experienciam desconhecimento social como alguns autores defendem, ou então, desenvolveram a capacidade de se focarem nos aspetos positivos das suas relações entre pares. Os níveis das dimensões de amizades auto-reportadas dos/as estudantes com NEE não se diferencia do equivalente à qualidade das dimensões dos/as estudantes com desenvolvimento normativo. Para além disso, as perceções da qualidade das amizades partilhadas destes/as estudantes não se diferenciam dos/as outros/as estudantes com desenvolvimento normativo, o que é muito importante, embora a amostra do estudo de Avramidis e colegas (2018) seja de 24 alunos/as, indica que mesmo experienciando dificuldades moderadas na aprendizagem, mostraram um nível satisfatório de consciência interpessoal. É provável que a satisfação se deva a ter pelo menos um/a amigo/a próximo/a e que isso contrabalance o sentir que outros/as colegas não gostam deles/as ou os/as ignoram.

De acordo com os estudos de Bossoart, Colpin, Pijl & Petry (2015) e Petry (2018) não houve diferenças significativas em termos de companheirismo e apoio, entre as amizades recíprocas de estudantes com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), com deficiência motora e/ou sensorial e com um desenvolvimento normativo no início do 7º ano escolar. No entanto, os/as estudantes com PEA parecem ter menores níveis de intimidade nas suas relações de amizade e as raparigas parecem ter mais qualidade nas suas amizades do que os rapazes. Embora os/as estudantes com mais amigos/as indiquem receber mais apoio nas suas amizades, parece que os/as alunos/as com menos amigos/as

valorizam as suas amizades tanto como os/as alunos/as com maior número de amizades, o que vai de encontro aos resultados do estudo de Avramidis e colegas (2018).

Segundo Schwab (2018) há um risco elevado de participação social baixa dos/as alunos/as com NEE em comparação com os/as alunos/as sem, tendo estes/as um menor número de amigos/as do que os/as outros/as. Além dos/as alunos/as com NEE terem menos relações de amizade recíprocas do que os/as outros/as alunos/as, a proporção de alunos/as que não têm nem um/a único/a amigo/a é muito mais elevada em alunos/as com NEE (15-20%) do que alunos/as sem (1-4%) e estes resultados têm tendência a manter-se ao longo do ano letivo, sendo que nenhum grupo sofreu alterações estatisticamente significativas no número de amigos/as. De um modo geral, as relações de amizade dos/as alunos/as com NEE são menos. Este estudo também confirma que os/as alunos/as com NEE escolhem mais amigos/as com NEE do que amigos/as sem NEE. Este estudo também comprovou que a estabilidade das amizades dos/as alunos/as com NEE é estável independentemente se o/a amigo/a tem ou não NEE, por isso, se a estabilidade da amizade for um indicador de qualidade de amizade estes resultados indicam que embora estes tenham menor número de amizades, não significa que estas não tenham qualidade e que não respondam às suas necessidades. Por fim, parece que o facto de os/as alunos/as serem educados/as em turmas inclusivas não é suficiente para que não haja discriminação ou dificuldades ao nível do desenvolvimento pessoal e do bem-estar por parte dos/as alunos/as.

Na sua revisão de literatura, Rossetti e Keenan (2017) delinearam a natureza da amizade entre alunos/as com e sem deficiências graves. As amizades significativas existem. Vários estudos indicaram que os níveis de funcionamento dos/as alunos/as não eram o principal determinante da possibilidade de estes alunos construírem amizades, o que enfatiza como as oportunidades sociais entre estudantes com e sem deficiências severas são mais determinantes no desenvolvimento de amizades do que as competências sociais ou comportamentos desajustados dos estudantes com deficiências severas.

O cenário educativo inclusivo é certamente um contexto crítico para o desenvolvimento de amizades porque, tal como todos/as os/as estudantes, estudantes com deficiências severas tendem a se tornar amigos/as daqueles que vêm com frequência e daqueles com quem partilham interesses e experiências. No entanto, estudos como Schwab (2017) sugerem que apenas a inclusão, sem o apoio direto dos/as professores/as e das/do

mães/pai, não é suficiente para resultar em amizades. Um dos motivos pode ser que mesmo quando são incluídos, os/as alunos/as com deficiências severas podem não estar presentes nas salas de aula genéricas durante um período de aula substancial, e podem experienciar proximidade limitada com os/as seus/suas colegas. Tanto os/as mães/pai como os/as professores/as têm um papel crítico nos contextos de amizade entre estes/as alunos/as. Estes/as adultos/as atuam como facilitadores, promovendo interações sociais e dando espaço para que estas possam ocorrer entre os alunos. Os/as mães/pai e professores/as também preparam os/as alunos/as para serem mais bem-sucedidos durante estas interações, o que parece ser eficiente porque quando as suas interações passam por dificuldades ou param prematuramente, os/as alunos/as com desenvolvimento normativo podem diminuir ou parar de iniciar interações sociais com os/as seus/suas colegas com deficiências severas.

A encenação diária de amizades entre alunos/as com e sem deficiências severas são geralmente diferentes do que a das amizades entre alunos/as com desenvolvimento típico. A maneira como os/as amigos/as comunicam e interagem, as atividades que fazem e o tempo que passam juntos/as, será determinada pela personalidade e preferências de cada amigo/a, mas a evidencia sugere que provavelmente também será afetada pelas necessidades únicas dos/as alunos/as com deficiências severas. Potenciais amigos/as podem precisar de orientação e apoio dos/as seus/suas mães/pai e professores/as para resolver problemas e negociar algumas dessas dinâmicas.

O desenvolvimento das amizades entre alunos/as com e sem deficiências severas incluem e parecem depender de um entendimento entre ser um/a ajudante e ser um/a amigo/a. Há alguma evidencia que indica que alunos/as com desenvolvimento típico fazem a distinção entre fornecer apoio natural e espontâneo e passarem tempo com os/as seus/suas amigos/as com deficiências e serem destacados para darem apoio por um/a professor/a. Tendo em conta que os/as alunos/as com desenvolvimento típico preferem a primeira opção, seria mais eficaz se os/as professores/as dessem informação aos/as alunos/as com desenvolvimento típico sobre a ajuda e apoio inerentes a interagir com um/a colega com deficiência severa do que simplesmente atribuir o papel de cuidador/a.

O estudo de Garrote (2017) concluiu que a maioria dos/as alunos/as com debilidade intelectual não eram muito populares, mas tinham amigos/as e eram socialmente aceites. Parece então, segundo este artigo, que os/as alunos/as com debilidade intelectual

não necessitam grandes níveis de competências sociais para terem amigos/as ou serem aceites socialmente no grupo dos/as alunos/as com desenvolvimento típico. Este estudo apoia então a ideia de que para além do baixo nível de competências sociais, deverá existir outro mecanismo que influencia a participação social dos/as alunos/as com debilidade intelectual na sala de aula.

Apesar de uma maior ênfase no desenvolvimento social, muitos/as estudantes não mostram competências sociais essenciais para terem interações bem-sucedidas com os seus pares e adultos/as no seu ambiente (Bishop, 2009). Criar amizades entre alunos/as com deficiência e alunos/as com desenvolvimento típico é considerado um resultado importante da integração escolar (Campbell, Miller e colegas 2003). A investigação sugere que é possível melhorar a aceitação de crianças com deficiência pelos pares. Através do treino de relações sociais é possível encorajar amizades, o que representa um fator protetor para o aparecimento de solidão e abuso por parte dos pares (revisão por Asher & Gazelle, 1999, de acordo com Zic Ralic, 2009, citado por Grljušić & Kolak, 2011).

O nível de suscetibilidade dos/as adolescentes à influência dos/as seus/suas amigos/as em termos de comportamento disruptivo na sala de aula depende da natureza do contexto da mesma (Shin & Ryan, 2017). As salas de aula com baixo apoio emocional por parte dos/as professores/as são as que têm níveis mais altos de comportamento disruptivo no final do ano letivo (Shin & Ryan, 2017). Da mesma maneira que os/as professores/as moldam a aprendizagem e ajustamento académico dos/as alunos/as, também cumprem a função de facilitar as interações sociais entre estudantes porque estabelecem o ambiente no qual os/as alunos/as se vão relacionar uns/umas com os/as outros/as criando uma comunidade com normas e valores (Rodkin & Ryan 2012). É possível que os/as professores/as desenvolvam um contexto de sala de aula que apoia o desenvolvimento académico e social dos/das seus/suas alunos/as através da construção de relações positivas, da procura de afeto positivo, do respeito mútuo e sendo sensível às necessidades dos/as alunos/as (Shin & Ryan, 2017).

As vidas dos/as adolescentes estão alocadas a uma rede social complexa, e esta tem uma grande influência nas suas relações individuais. Os/as jovens que não têm mães/pai, amigos/as e parceiros/as românticos/as que os/as apoiam, ou seja, os/as que mais precisam de apoio, são propensos/as a terem dificuldade na criação de relações positivas e compensadoras com os seus colegas. Em oposição, os/as adolescentes que já têm

relações de suporte e uma grande rede social são aqueles/as que são mais capazes de criar amizades seguras e atenciosas Flynn, Felmlee & Conger 2017).

Segundo Bozkuş (2014), a teoria de sistemas sociais tem sido uma perspetiva sólida para explicar o funcionamento das escolas. Wentzel e Looney (2007) defendem que há um conjunto de competências que são valorizadas tanto por professores/as como por alunos/as. A competência social na escola é descrita como a conquista de objetivos pessoais, ou seja, desenvolvimento saudável e positivo, bem-estar emocional, conquista de objetivos valorizados socialmente. Concluíram que a experiência dos/as jovens na escola parece ser um suporte ou um incentivo à conquista de objetivos definidos por quem os rodeia como professores/as e alunos/as e ao desenvolvimento de resultados positivos pessoais dos/as jovens. Além disso, parece que as interações sociais ensinam aquilo que é esperado que eles/as mesmos atinjam e como conseguem atingi-lo. Assim, é mais provável que a transmissão de valores e de conhecimentos ocorra se gostarem dos relacionamentos atenciosos e do apoio que têm na escola.

Hosan & Hoglund (2017) indicam, de acordo com a literatura existente, que uma elevada qualidade das relações permite às crianças que invistam mais emocionalmente e comportamentalmente na escola. A proximidade das amizades parece ser mais importante na promoção do envolvimento emocional e comportamental na escola. Os resultados também indicam que oportunidades supervisionadas e não estruturadas para as crianças colaborarem com os/as seus/suas amigos/as com quem partilham uma relação próxima e de suporte pode permitir à criança desfrutar mais das atividades da sala de aula e encorajá-la a colocar mais esforço no seu trabalho escolar. Assim, atividades que se foquem na aprendizagem socioemocional das crianças e em estratégias que suportem as relações tanto dos/as professores/as como dos/as amigos/as também pode aumentar a sensibilidade do/a professor/a para as necessidades emocionais e de aprendizagem de cada criança, o que irá de encontro ao estudo de Zuffianò, Eisenberg, Alessandri, Kanacri, Pastorelli, Milioni & Caprara (2016).

2.2.2. Relações de amizade e preferência social

É do nosso conhecimento pela nossa experiência pessoal que existem fatores e características do outro que nos cativam mais do que outras. Estas podem se alterar ao

longo do tempo ou não, mas o que é certo é que pode ajudar a explicar como os/as alunos/as se relacionam entre si, o que procuram no outro e como criam relações de amizade e como é a qualidade destas relações tendo em conta os fatores e características preferenciais de cada um/a.

O estudo de Stotsky e Bowker (2018), indica que ter muitos amigos/as parece promover maiores níveis tanto de popularidade como de preferência. O estudo sugere que é menos provável que a qualidade da amizade tenha um impacto nos níveis de popularidade e preferência no futuro, talvez porque a qualidade das amizades é algo menos óbvio em relação à quantidade das amizades e por isso é menos notado pelos pares em geral. No entanto este estudo indica também que a preferência se encontra associada simultaneamente com a qualidade da amizade, o que pode indicar que os/as adolescentes com amizades de qualidade alta têm comportamentos que são apreciados pelos pares em geral, mas que esses comportamentos não geram mudanças no gosto dos pares ao longo do tempo. As amizades de qualidade preveem unicamente aumentos na quantidade de amizades ao longo do tempo. Isto poderá ser explicado pelo facto dos/as adolescentes com amizades de alta qualidade serem vistos/as como potenciais amigos/as atrativos/as e serem capazes de fazer novas amizades com facilidade. O estudo também mostra que popularidade inicial prevê diminuição na preferência ao longo do tempo tanto para rapazes como para raparigas.

2.2.3. Relações de amizade e autoestima

Tendo em conta que nos contruímos e aprendemos a ver-nos com a ajuda do feedback das pessoas que nos rodeiam, faz sentido que haja uma relação próxima entre o feedback destas pessoas e o nosso conceito de quem somos, bem como que as relações de amizade e a qualidade das mesmas possa influenciar o que pensamos de nós, o que gostamos em nós e até mesmo o nosso valor como pessoa.

Um estudo realizado por Zuffianò e colegas (2016) confirmou, de acordo com a literatura já existente, a relevância das amizades para o bem-estar do individuo e o papel dos/as amigos/as como uma fonte de informação extremamente valiosa para os processos de autoavaliação do individuo. Quanto mais ajuda e apoio as pessoas recebem dos/as seus/suas amigos/as, maior será o seu sentimento de serem merecedoras de valor. Este estudo fornece informações relevantes para a compreensão de um possível mecanismo

psicológico que liga a pro-sociabilidade e a autoestima e pode ter algumas implicações práticas para educadores/as e psicólogos/as que trabalham com programas de intervenção com a intenção de reforçar ou manter a autoestima. A estimulação da pro-sociabilidade através da apropriação de ações educativas como ensinar as crianças e adolescentes a reconhecer os sentimentos dos outros e fornecer ajuda apropriada quando estes estão necessitados pode aumentar a probabilidade dos seus sentimentos serem aceites socialmente e que estabeleçam laços de apoio social mútuo que, a longo prazo, poderão ser a base do sentido positivo de autoestima.

A adolescência é um período de experimentação e exploração à medida que diferentes identidades e atitudes são experimentadas (Lawrence, 2006). Há evidência científica de que, no que toca ao desenvolvimento da autoestima, os rapazes adolescentes estão mais preocupados com serem vistos como atléticos e musculados, enquanto as raparigas preocupam-se em ter a face, cabelo, peito, dentes e boca mais atraentes. Os atributos físicos que constituem a atratividade nesta fase são determinados maioritariamente pelos media e pelas publicidades para ambos os géneros. Como é evidente, a insatisfação com a aparência física pode ser a raiz de baixa autoestima para ambos os géneros (Lawrence, 2006).

Segundo Mills e McBride (2016) a terapia em grupo fornece uma maneira clara e direta para os/as psicólogos/as da educação trabalharem de modo a aumentar a autoestima dos/as adolescentes. Como os/as adolescentes são o futuro, trabalhar de modo a promover e apoiar o seu desenvolvimento saudável ajudando-os a aumentar a sua autoestima é uma tarefa importante.

O estudo de Capelinha (2013) sugere que há um efeito da qualidade da amizade em algumas dimensões do autoconceito e na autoestima dos adolescentes. Ainda assim a autora considera que este estudo realça algumas implicações no que diz respeito à intervenção com os/as adolescentes em contexto escolar pois salientou a importância da escola ter em conta, a formação do autoconceito bem como o desenvolvimento social dos/as próprios/as adolescentes, além da formação global do/a aluno/a. Reforçou também o papel decisivo dos/as amigos/as no período da adolescência através de uma abordagem positiva centrada nos benefícios emocionais que originam dos relacionamentos de amizade. Os/as amigos/as são uma comunidade chave para os/as adolescentes nas escolas. Nesta comunidade, os/as adolescentes experienciam condições essenciais que sustentam um

sentido de pertença psicológica e desenvolvem sentimentos de segurança, aceitação e valor. Estas experiências estimulam o seu envolvimento escolar e para muitos tem efeito no laço afetivo com a escola. Através dos benefícios que as amizades têm, os/as adolescentes estão mais dispostos a se envolverem nas exigências sociais e académicas da escola. Ter amigos/as próximos/as na escola realça uma natureza protetora, adaptativa e de resiliência para amortecer os efeitos comuns e alienantes de grupos exclusivos, stress académico e aborrecimento (Hamm & Faircloth, 2005)

Os resultados do estudo de Gaspar, Bilimória, Albergaria e Matos (2016) sugerem fortemente que a conotação de necessidades educativas especiais pode prejudicar o seu desempenho académico e a sua perceção de bem-estar subjetivo, ou pelo menos pode aumentar a sua vulnerabilidade, mas a característica mais importante é que esta situação é verdadeiramente impactuada pela força pessoal e pelos fatores sociais que podem ter um enorme efeito tampão. As consequências pedagógicas deste impacto são gigantescas e pedem uma mudança ao nível do suporte organizacional para apoiar crianças com NEE e que devem promover as competências pessoais e sociais, bem como uma rede de suporte social, incluindo família, colegas e professores/as. Ter necessidades educativas especiais pode ser considerado um fator de risco relacionado com o bem-estar subjetivo destas crianças e adolescentes. O impacto deste risco ou das consequências ao nível psicológico e do desenvolvimento podem ser reduzidas se as crianças e adolescentes desenvolverem competências sociais e pessoais para enfrentarem este risco e melhorarem as suas oportunidades positivas de desenvolvimento.

No estudo de Xin, Li e Liu (2019) os resultados mostraram que a autoestima foi correlacionada positivamente com a adaptação social entre o grupo de adolescentes. A autoestima pode afetar diretamente e indiretamente a adaptação social através da confiança entre pares e suporte social percebido. Uma autoestima alta pode ajudar os adolescentes a ajustarem os seus comportamentos e emoções. Em oposição, uma baixa autoestima pode afetar a adaptabilidade ao ambiente (Li, 2015 citado por Xin e colegas 2019). Os resultados também indicam que quanto maior a autoestima, mais confiam nos seus pares e têm uma perceção mais forte do seu suporte social.

Os autores também descobriram que a confiança entre pares e o suporte social percebido têm um papel mediador entre autoestima e o ajustamento social, e este resultado apoia investigações anteriores como a de Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs

(2003, citado por Xi, Li & Liu 2019) que indica que pessoas com alta autoestima são mais populares nas relações interpessoais e são melhores a avaliarem a qualidade das suas amizades. Pessoas com baixa autoestima reportam mais aversão a atividades sociais, experienciam eventos mais stressantes e têm uma perceção menos de apoio social (Baumeister e colegas 2003). Outra descoberta importante do estudo de Xi e colegas (2019) é que a autoestima está correlacionada positivamente com o apoio social percebido e a confiança entre pares. A autoestima e o apoio social percebido podem prever eficazmente a confiança entre pares. As descobertas destes autores confirmam a influencia da autoestima, da confiança entre pares e do apoio social percebido na adaptação social.

O estudo de Thomas & Daubman (2001) indica que para as raparigas, interações recompensadoras interpessoais e de apoio com melhores amigos entre géneros está relacionado com uma maior autoestima. O que não é claro é se esta relação se mantém independentemente se o amigo do sexo oposto é mesmo apenas um amigo ou um parceiro romântico. Talvez seja porque as raparigas com maior autoestima estão equipadas para desenvolver amizades com mais qualidade com membros do sexo oposto e que é isso que leva a este resultado. Além disso, os rapazes avaliaram as suas amizades com pessoas do sexo oposto como mais recompensadoras do que amizades com pessoas do mesmo sexo. No entanto, as raparigas avaliaram as suas amizades com pessoas do sexo oposto e com pessoas do mesmo sexo como igualmente recompensadoras e avaliaram a coesão dos dois tipos de amizades igualmente. Talvez isto aconteça porque o esforço que as raparigas põem nas suas relações está a ser recíproco por ambos os tipos de amizade, quer do mesmo sexo, quer do sexo oposto. Este estudo descobriu que as raparigas identificam as suas amizades como mais fortes e mais recompensadoras do que os rapazes. As raparigas reportaram mais tensão nas suas amizades do que os rapazes. Isto pode ser apenas uma consequência da maior preocupação que as mulheres colocam em manter relacionamentos. A descoberta de que os níveis de autoestima das raparigas estão correlacionados positivamente com a sua satisfação com os seus relacionamentos com membros do sexo oposto é um resultado interessante que pode explicar a diferença entre os níveis de autoestima entre os sexos. Entre os diversos fatores que têm lugar na formação e manutenção da autoestima das raparigas, a qualidade das amizades, especialmente com rapazes, pode ser uma delas.

2.2.4. Qualidade das relações de amizade

É verdade que ouvimos desde a nossa infância a palavra amigo/a. No entanto a qualidade destas amizades pode não ser sempre a desejada e por isso pode ter efeitos indesejados a nível pessoal, académico ou até mesmo profissional.

Algo inerente à socialização é o surgimento de relações de amizade. Ghosh, Ray & Das (2015) construíram uma escala, *Quality of Friendship Questionnaire* (QFQ), para aceder à qualidade das amizades entre pessoas do mesmo género e percebeu-se que nesta escala a qualidade das amizades é um construto multidimensional constituído pela intimidade, confiança e realização emocional. Houve uma correlação negativa significativa entre qualidade da amizade e solidão, sendo que as relações de amizade são um meio para a realização das necessidades sociais de um indivíduo durante a sua vida. A deterioração da qualidade da amizade deverá ser um indicador compreensível de solidão. Por outro lado, houve uma correlação positiva significativa entre qualidade da amizade e dependência saudável pois uma amizade de boa qualidade estará associada com a capacidade de combinar intimidade e autonomia, apoiar-se nos outros enquanto mantem um forte sentido de si e se sentir bem ao pedir ajuda quando necessário. Através dos resultados gerais do estudo de Ghosh e colegas (2015) parece que o construto “Qualidade da Amizade” incorpora suporte social e emocional, estimulação intelectual e um modo adaptativo de ter interações interpessoais mutuamente dependentes.

3. Método

3.1. Objetivos do estudo

Este estudo tem como objetivo geral investigar as relações de amizade entre alunos/as em salas de aula inclusivas. Os objetivos específicos deste estudo são compreender a dinâmica das amizades em sala de aula inclusivas, avaliar a autoestima dos/as jovens, avaliar se as relações de amizade se relacionam com a autoestima, compreender como é a perceção de amizade do ponto de vista dos/as alunos/as, dos/as mães/pai e dos/as professores/as e verificar se existem diferenças entre as turmas de meio rural e urbano.

3.2. Participantes

Os/as participantes envolvidos/as no estudo faziam parte de uma amostra de conveniência de seis escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), nas quais foi recolhida uma amostra aleatória de oito turmas inclusivas de 7º ano, 4 em meio rural e 4 em meio urbano, perfazendo uma amostra total de 127 alunos, sendo que 80 são de escolas em meios urbanos e 47 são de escolas em meios rurais, 32 mães/pai (4 por cada turma) e 16 professores/as (o/a Diretor/a de Turma e um/a professor/a de cada turma) desses/as alunos/as.

Os/as participantes têm idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade (média= 12.80; desvio-padrão=0.749) (Tabela 2), 69 (54.3%) do género masculino e 58 (45.7%) do género feminino, sendo que 80 (63%) vivem no meio urbano e 47 (37%) vivem no meio rural (Tabela 3). Tanto na amostra de professores/as como na amostra de encarregados/as de educação, há uma prevalência do género feminino, sendo que em 16 professores apenas 3 eram do género masculino e 32 pais apenas um era do género masculino.

3.3. Instrumentos de avaliação

De modo a obter o máximo de informação sobre a perceção dos/as alunos/as sobre a qualidade das suas relações de amizade e sobre a sua autoestima, utilizei a Escala de autoestima de Rosenberg para adolescentes (Anexo 2) e o *Friendship Quality Question-*

naire para adolescentes (Anexo 3). Para saber a perceção dos/as mães/pai e dos/as docentes sobre a qualidade das amizades e autoestima dos/as seus/suas filhos/as e alunos/as elaborei duas entrevistas breves, semiestruturadas e de resposta aberta, uma para os/as docentes (Anexo 4) e outra para os/as mães/pai (Anexo 5).

3.3.1. Escala de autoestima de Rosenberg

A Escala de Autoestima de Rosenberg é uma das mais utilizadas para avaliar a autoestima em adolescentes e foi originalmente desenvolvida por Rosenberg em 1965 sendo que foi validada para Portugal em contexto escolar por Pechorro, Marôco, Poiares e Vieira em 2011.

A Escala inclui dez itens que valorizam sentimentos de respeito e autoaceitação em que metade destes são considerados positivos (1,2,4,6,7) e a outra metade destes negativos (3,5,8,9,10). Os itens são respondidos numa escala tipo Likert de quatro pontos (1 = concordo totalmente, 2 = concordo, 3 = discordo, 4= discordo totalmente).

A cotação desta escala as pontuações dos itens considerados negativos têm de ser revertidas e depois devem ser adicionados todos os itens. A pontuação total varia entre 10 e 40, sendo que quando mais alta a pontuação, maior a autoestima.

3.3.2. Questionário da Qualidade da Amizade

O *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ) foi adaptado e validado aos adolescentes portugueses por Freitas, Santos, Correia, Ribeiro e Fernandes (2011) a partir do instrumento *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ) construído por Parker e Asher (1989). A adaptação e validação deste instrumento para os adolescentes portugueses contou com uma amostra de 860 adolescentes com idades entre os 10 e 15 anos, que frequentavam o 2º e 3º ciclos de ensino básico em 5 escolas na zona da grande Lisboa (alfas entre 0.65 e 0.91). Foi realizada uma análise fatorial confirmatória por Freitas e colegas (2011) para avaliar a qualidade do ajustamento do modelo de medida do FQQ. Este método foi considerado mais adequado nesse contexto, pois é menos sensível a anomalias e flutuações da amostra e também não depende tanto de decisões orientadas pela investigação. Foi realizado ainda outro estudo que utilizou este questionário em 2018 (Freitas, Santos, Ribeiro, Pimenta & Rubin) cuja amostra foi de 821 participantes do 7º ano de escolaridade com uma média de idade de 13 anos.

O FQQ é um questionário que pretende avaliar a perceção que os/as adolescentes têm de diversos aspetos qualitativos da sua melhor amizade. Constitui-se por 40 itens e um item inicial para apurar se os sujeitos compreendem o tipo de resposta a dar. Os itens incorporam várias questões relativas à amizade que o/a jovem tem com o/a seu/sua melhor amigo/a, pelo que previamente é pedido aos/às adolescentes que respondam a todas as questões pensando no/a seu/sua melhor amigo/a da sua escola. Originalmente neste questionário era pedido para colocar numa parte designada o nome do/a seu/sua melhor amigo/a, mas tendo em conta o Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU)2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril (RGPD), essa área foi designada para colocar o número atribuído ao/à aluno/a no nosso estudo.

Ao indicarem o número do seu/sua amigo/a em cada item, é menos provável que os/as jovens preencham o questionário com base numa idealização ou numa representação mental construída por múltiplas e diferentes amizades. Assim, os/as adolescentes, tendo sempre em conta essa amizade, devem indicar, utilizando uma escala de resposta do tipo likert de 5 pontos (1 = “nada verdadeiro”; 5 = “muito verdadeiro”) quanto é que determinada qualidade caracteriza a sua relação de amizade.

Os itens do instrumento são divididos em 6 subescalas: Validação e cuidado – Nesta subescala agrupam-se os itens que pretendem avaliar o suporte e afeto na relação de amizade (Itens 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 30, 41) como por exemplo no item 4: “Ele/a diz-me que eu sou bom a fazer coisas”); Resolução de conflito – Esta subescala pretende avaliar se as divergências na relação de amizade são resolvidas de forma rápida e eficiente (Itens 11, 26, 35) como por exemplo no item 26: “ Eu e ele/ela fazemos facilmente as pazes quando discutimos”); Conflito e traição – Esta subescala pretende avaliar se a relação de amizade é caracterizada por aborrecimentos, desconfianças e desacordos (Itens 3, 9, 20, 21, 27, 31, 37) como por exemplo no item 9: “ Eu sei que ele/ela às vezes diz coisas más de mim a outros colegas”); Ajuda e orientação – Esta subescala pretende avaliar os esforços que existem na relação de amizade para ajudarem-se mutuamente em tarefas desafiantes ou diárias (Itens 17, 18, 24, 28, 32, 33, 34, 36, 39) por exemplo no item 17: “Eu e ele/ela ajudamo-nos muito um ao outro com pequenas tarefas”); Companheirismo e recreação – Esta subescala pretende avaliar se o adolescente passa momentos divertidos junto do seu amigo dentro e/ou fora da escola (Itens 2, 7, 19, 22, 23) por exemplo no item 2: “ Eu e ele/ela _____ sentamo-nos sempre juntos durante o almoço”); e por fim

Partilha de intimidade – Esta dimensão pretende avaliar se a relação de amizade envolve divulgação de informações pessoais e sentimentos (Itens 14, 16, 25, 29, 38, 40) por exemplo no item 14: “Eu e ele/ela _____ contamos sempre um ao outro os nossos problemas”).

As subescalas Validação e cuidado, Resolução de conflito, Ajuda e orientação, Companheirismo e recreação e Partilha de intimidade dirigem-se a características positivas das relações de amizade, e a subescala Conflito e traição dirige-se a uma característica negativa das amizades. A qualidade da amizade é obtida através da média de todas as subescalas positivas da amizade que refletirá uma medida global do suporte da amizade percecionada pelo/a adolescente. Assim, a medida global da qualidade da amizade pode variar entre 1 e 5, sendo que a pontuação 5 corresponde a uma relação de alta qualidade e a pontuação 1 reflete uma qualidade da amizade baixa. Os itens da dimensão Conflito e Traição são cotados inversamente, pois valores elevados refletem a falta desta subescala negativa na amizade.

3.3.3. Guião de entrevista aos docentes

O guião de entrevista aos/às professores/as consistia de dez questões de resposta aberta, onde foi questionado aos/às professores/as várias questões relacionadas com a dinâmica relacional da turma, com a autoestima dos/as alunos/as e a última questão era sobre o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Estas questões foram pensadas e planeadas de modo que se pudesse obter a perceção dos/as professores/as sobre as amizades dos/as seus/suas alunos/as, bem como as suas práticas que procuram levar os/as alunos/as ao encontro do que é pretendido no documento do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Anexo 8).

3.3.4. Guião de entrevista aos pais

O guião de entrevista aos/às mães/pai consistia em oito questões de resposta aberta, onde foi questionado aos pais várias questões relacionadas com o relacionamento dos/as seus/suas filhos/as com a turma. Estas questões permitiram-nos ter uma noção da perceção dos/as mães/pai sobre as amizades dos/as filhos/as e da sua própria proximidade com os/as mesmos/as, bem como a sua opinião sobre a autoestima dos/as seus/suas filhos/as (Anexo 9).

3.4. Procedimentos

Este é um estudo de investigação de natureza empírica, cujo objetivo geral foi investigar as relações de amizade entre alunos/as, em salas onde estejam incluídas jovens com e sem necessidades educativas especiais. No entanto, a Direção Regional de Educação (DRE – RAM) não autorizou que identificássemos quais os alunos que tinham NEE. Apenas temos a certeza de que existem alunos com NEE em 3 das 8 turmas porque foi mencionado pelos/as professores/as nas entrevistas.

Recorremos, numa perspetiva ecológica, a uma metodologia cruzada, através da avaliação das perceções de amizade dos/as alunos/as a partir do seu ponto de vista, através de dois questionários, do ponto de vista dos/as seus/suas mães/pai e também dos/as seus/suas professores/as, através de uma entrevista.

Assim, o presente estudo utilizou um desenho empírico e misto pois é uma integração sistemática de métodos qualitativos e quantitativos num só estudo, permitindo uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo.

3.4.1. Recolha de dados

Inicialmente foram pedidas todas as autorizações necessárias, nomeadamente à Direção Regional de Educação (DRE – RAM) (Anexo 9), às escolas respetivas e aos/às encarregados/as de educação (Anexo 6 e 7) e professores/as (Anexo 7). Os dados provenientes das entrevistas a mães/pai e professores/as foram recolhidos em sessões individuais e foi realizada uma análise temática, enquanto os dados individuais dos/as alunos/as foram recolhidos em grupos e analisados segundo uma metodologia de análise quantitativa com auxílio do software *SPSS Statistics*. Os dados foram recolhidos no final do segundo período do ano letivo 2018/2019 à exceção da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia que foram recolhidos no final do 3º período do ano letivo 2018/2019 devido, segundo a Presidente do Conselho Executivo, a incompatibilidade e indisponibilidade dos professores e alunos do 7º ano no 2º período desse ano letivo.

Foi necessária a criação de uma tabela de dados sociodemográficos que surgiu como uma solução para obtermos os dados de género e idade sem violarmos as normas do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU)2016/679 do Parlamento Europeu e do

Conselho de 27 de abril (RGPD). A Tabela de Dados Sociodemográficos (Anexo 8) elaborado no âmbito desta dissertação, tem como objetivo a caracterização da amostra, através de questões relativas aos dados pessoais género e idade.

Foi agendado um dia para a recolha de dados coletiva dos/as alunos/as, bem como um dia para a entrevista com os/as professores/as individualmente que nem sempre coincidiu com o dia de recolha de dados coletiva dos/as alunos/as. No caso dos/as mães/pai, estes/as foram entrevistados/as no dia da entrega de notas na escola, alguns/algumas antes outros/as após essa mesma entrega, consoante a disponibilidade pessoal de cada um/a.

As condições para a recolha de dados dos/as alunos/as foi sempre na sala de aula, com a minha presença e a presença do/a Diretor/a de Turma. Através de uma planta da disposição dos/as alunos/as na sala de aula desenhada no quadro, os/as alunos/as foram identificados/as com números. Este número teve a função de se identificarem a si, identificar o/a melhor amigo/a, em vez de utilizar o nome, para responderem ao questionário *Friendship Quality Questionnaire*, e para eu e o/a Diretor/a de Turma preenchermos em conjunto a Tabela dos Dados Sociodemográficos (em anexo), como acordado com a Direção Regional de Educação, para respeitar o Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU)2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril (RGPD). Os questionários foram distribuídos alternando o que se encontrava em primeiro lugar, de modo a haver triangulação de dados. Antes de os/as alunos/as começarem a responder aos questionários, apresentei-me e expliquei-lhes o objetivo da minha investigação, o objetivo de cada questionário e que deveriam ser respondidos pela ordem que foram entregues. Reforcei que era importante que respondessem a todas as perguntas honestamente, sem copiar as respostas de outros/as colegas e que se tivessem dúvidas eu estaria disponível para esclarecê-las. Além disso, respondi hipoteticamente às primeiras duas questões de ambos os questionários para que clarificar as instruções de como responder numa escala tipo Likert. Quando já não havia dúvidas, começaram a responder e à medida que foram acabando os questionários foram recolhidos por mim ou pelo/a Diretor/a de Turma.

Em relação às entrevistas aos/às professores/as, a maioria foi entrevistada numa sala sem ruído e sem presença de outros, à exceção da Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares, em que uma Diretora de Turma foi entrevistada no corredor da escola durante o período de aulas, e uma professora que foi entrevistada no recreio, também durante o período de aulas; e também à exceção da Escola Básica e Secundária Bispo D.

Manuel Ferreira Cabral, em que ambas as professoras foram entrevistadas na sala de professores onde estavam outros/as docentes. No que toca aos/às mães/pai, todos/as foram entrevistados/as numa sala sem ruído e sem a presença de outros/as.

3.4.2 Análise de dados

3.4.2.1. Análise estatística. Após a conclusão da recolha de dados, cotou-se os resultados dos questionários aplicados que foram inseridos e tratados através de uma análise quantitativa utilizando o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 24 (IBM SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

Foram então verificados os pressupostos de inferência paramétrica, através da confirmação da distribuição da normalidade através do teste Shapiro-Wilk. Quando estes pressupostos não foram cumpridos utilizaram-se metodologias não paramétricas. De seguida, foram realizadas uma análise estatística descritiva e uma análise estatística inferencial comparativa (através do teste Mann-Whitney) com o objetivo de explorar as diferenças do género e meio na autoestima e na qualidade da relação de amizade. Também foram realizadas análises para calcular o índice de consistência interna das escalas *Friendship Quality Questionnaire* e Escala de Autoestima de Rosenberg (valor do alfa de Cronbach) e análises de correlação de Spearman.

3.4.2.2. Análise de conteúdo. Os dados obtidos das entrevistas foram tratados qualitativamente, através da análise temática. O procedimento começou com uma pré-análise, uma fase de organização com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais. Assim, foi feita uma leitura transversal das transcrições das entrevistas, previamente codificadas em numeração romana, em que foi verificada a pertinência das informações tendo em conta os objetivos da investigação.

De seguida, foi efetuada uma nova leitura das transcrições e realizada uma síntese na qual foram registadas, por pergunta da entrevista, as informações consideradas importantes para a construção de conhecimento. Verificou-se que algumas informações se repetiam concluindo assim que existia uma tendência de resposta.

Após várias leituras com o intuito de encontrar uma lógica para agrupar a informação obtida, surgiram as primeiras temáticas, semelhantes aos objetivos, também codificadas em numeração romana, e as categorias iniciais, que foram agrupadas consoante as perguntas e foram aglutinadas por temática, eliminando as que se repetiam.

Foi elaborada uma tabela com uma coluna para as categorias, outra para as subcategorias e uma terceira para os exemplos de frases (unidades de registo) que fundamentassem a existência dessa categoria.

Após os ajustes necessários foi estabelecida a nomenclatura das temáticas e a categorização final com vários níveis de análise. Por último, o tratamento dos resultados obtidos foi efetuado através da contagem do número de participantes que referiu a categoria ou subcategoria (N) (bem como a sua discriminação em participantes envolvidos em cada intervenção (n) e a sua percentagem), da contagem do número de vezes que os participantes referiram a categoria ou subcategoria e a percentagem relativa a estas referências, o que conduziu à construção de tabelas com estes valores, associando os exemplos de frases que justificam a categorização realizada.

Por fim, procurou-se compreender e conseqüente interpretar os dados, tendo em conta todo o percurso efetuado. Para o efeito, os resultados obtidos foram relacionados com os estudos da revisão da literatura, realizados *à priori*.

4. Apresentação e Análise de Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados resultantes do presente estudo, obtidos através dos instrumentos mencionados acima.

4.1. Análise estatística

4.1.1. Escala de Autoestima de Rosenberg

Para avaliarmos a autoestima utilizámos a RSES, cuja consistência interna mostrou-se satisfatória (Hill & Hill, 2000), demonstrando um alfa de .872 (Tabela 1), o que indica um índice de confiabilidade excelente, sendo este tenuemente superior ao do estudo de validação de Pechorro e colegas (2001), cujo alfa foi de .79. No que diz respeito à análise das estatísticas descritivas, obteve-se um valor máximo de 39 e mínimo de 10 (média = 20.307; DP = 5.806) (Tabela 2).

Tabela 1.

Índice de confiabilidade da Rosenberg's Self-esteem Scale

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	Nº de itens
0.872	10

Para averiguar a normalidade, foi realizado o teste de normalidade Shapiro-Wilk, cujo resultado foi $p=0.001$, o que significa que a distribuição não é normal. Para explorar as diferenças de género na variável autoestima, e por não seguir uma distribuição normal, usou-se o teste Mann-Whitney. Há diferenças entre géneros para a autoestima ($U=1495.500$; $p=0.014$), a favor do género feminino (tabela 2).

Tabela 2.

Teste Mann-Whitney

	Género	N	Posto Médio	Soma de Postos
Total RSES	Masculino	69	56,67	3910,50
	Feminino	58	72,72	4217,50
	Total	127		

Tabela 3.

Estatísticas descritivas de todas as variáveis

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	12	15	12.8	0.8
Total FQQ	78.0	198.0	154.3	26.9
D1 – Validação e Cuidado	17.0	50.0	38.5	8.3
D2 – Resolução de conflito	3.0	15.0	11.4	3.1
D3 – Conflito e Traição	12.0	35.0	30.6	4.5
D4 – Ajuda e Orientação	9.0	45.0	34.4	7.7
D5 – Companheirismo e Recreação	7.0	25.0	17.8	4.4
D6 – Partilha de intimidade	6.0	30.0	21.6	6.3
Total RSES	10.0	39.0	20.3	5.8
D7 – Respeito-Aceitação positiva	5.0	19.0	9.0	3.0
D8 – Respeito-Aceitação negativa	5.0	20.0	11.4	3.5

Legenda: D1= Dimensão Validação e Cuidado do *Friendship Quality Questionnaire*, D2= Dimensão Resolução de Conflito do *Friendship Quality Questionnaire*, D3= Dimensão Conflito e Traição do *Friendship Quality Questionnaire*, D4= Dimensão Ajuda e Orientação do *Friendship Quality Questionnaire*, D5= Dimensão Companheirismo e Recreação do *Friendship Quality Questionnaire*, D6= Dimensão Partilha de Intimidade do *Friendship Quality*

Questionnaire, D7= Dimensão Respeito e Autoaceitação com conotação positiva da Escala de Autoestima de Rosenberg, D8= Dimensão Respeito e Autoaceitação com conotação negativa da Escala de Autoestima de Rosenberg

Tabela 4.

Frequências das variáveis Meio e Género

Meio		
	Frequência	Porcentagem
Meio Urbano	80	63.0
Meio Rural	47	37.0
Total	127	100.0
Género		
Masculino	69	54.3
Feminino	58	45.7
Total	127	100.0

Tabela 5.

Correlações de Spearman de todas as variáveis

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10
V1 Total RSES	---	-.284**	.910**	.808**	.284**	.898**	.710**	.793**	-.323**	-.192*
V2 Total FQQ		---	-.246**	-.180*	-.198*	-.197*	-.233**	-0.109	.851**	.863**
V3 Validação e Cuidado			---	.682**	.142	.828**	.559**	.727**	-.309**	-.135
V4 Resolução de conflito				---	.228*	.703**	.527**	.639**	-.249**	-.106
V5 Conflito e traição					---	.067	.058	-.013	-.122	-.230**
V6 Ajuda e Orientação						---	.630**	.705**	-.257**	-.117
V7 Companheirismo e recreação							---	.471**	-.245**	-.187*
V8 Partilha de Intimidade								---	-.143	-.047
V9 Respeito e aceitação com conotação positiva									---	.503**
V10 Respeito e aceitação com conotação negativa										---

Legenda: De modo a conseguir introduzir esta tabela foi necessário utilizar abreviaturas como por exemplo V1 (Variável 1). Assim V1= Total FQQ, V2= Total RSES, V3= Validação e cuidado, V4= Resolução de conflito, V5= Conflito e traição, V6= Ajuda e orientação, V7= Companheirismo e recreação, V8=Partilha de intimidade, V9= Respeito e aceitação com conotação positiva, e V10= Respeito e aceitação com conotação negativa

Foi utilizada uma análise de correlação de Spearman entre todas as variáveis em estudo. À medida que a autoestima aumenta, os parâmetros Respeito e Aceitação com conotação positiva (r_s de Spearman= 0.851; $p<0.001$) e Respeito e Aceitação com conotação negativa (r_s de Spearman= 0.863; $p<0.001$) da autoestima também aumentam; os parâmetros Validação e Cuidado (r_s de Spearman= -0.246; $p=0.005$), Resolução de Conflito (r_s de Spearman= -0.180; $p=0.042$), Conflito e Traição (r_s de Spearman= -0.198; $p=0.026$), Ajuda e Orientação (r_s de Spearman= -0.197; $p=0.027$) e Companheirismo e Recreação (r_s de Spearman= -0.233; $p=0.008$) da qualidade da relação de amizade diminuem.

À medida que o parâmetro Respeito e Aceitação com conotação positiva da autoestima aumenta, o parâmetro Respeito e Aceitação com conotação negativa (r_s de Spearman= 0.503; $p<0.001$) da autoestima também aumenta; os parâmetros Validação e Cuidado (r_s de Spearman= -0.309; $p<0.001$), Resolução de Conflito (r_s de Spearman= -0.249; $p=0.005$), Ajuda e Orientação (r_s de Spearman= -0.257; $p=0.004$) e Companheirismo e Recreação (r_s de Spearman= -0.245; $p=0.006$) da qualidade da relação de amizade diminuem. À medida que o parâmetro Respeito e Aceitação com conotação negativa da autoestima aumenta, os parâmetros Conflito e Traição (r_s de Spearman= -0.230; $p=0.009$) e Companheirismo e Recreação (r_s de Spearman= -0.187; $p=0.035$) da qualidade da relação de amizade diminuem.

4.1.2. Friendship Quality Questionnaire

Para verificar o índice de confiabilidade do *Friendship Quality Questionnaire* para adolescentes foi feita a análise do Alfa de Cronbach, cujo resultado foi 0.946 (Tabela 6), o que indica um índice de confiabilidade bom. No que diz respeito à análise das estatísticas descritivas, obteve-se um valor máximo de 198 e mínimo de 78 (média=154.284; desvio-padrão=26.855) (Tabela 3).

Tabela 6.

Índice de confiabilidade do Friendship Quality Questionnaire

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach 0.946	Nº de itens 41
---------------------------	-------------------

Para averiguar a normalidade, foi realizado o teste de normalidade Shapiro-Wilk, cujo resultado foi $p=0.00$, o que significa que a distribuição não é normal. Para explorar as diferenças entre o meio rural e urbano na variável qualidade da relação de amizade, e por não seguir uma distribuição normal, usou-se o teste Mann-Whitney. Há diferenças entre meios na qualidade da relação de amizade ($U=1412.500$; $p=0.020$), a favor do meio rural (Tabela 7).

Tabela 7.

Teste Mann-Whitney

	Meio	N	Posto Médio	Soma de Postos
Total FQQ	Meio Urbano	80	58,16	4652,50
	Meio Rural	47	73,95	3475,50
	Total	127		

Como referido anteriormente, foi utilizada uma análise de correlação de Spearman entre todas as variáveis em estudo. À medida que a qualidade da relação de amizade aumenta, os parâmetros Validação e Cuidado (r_s de Spearman= 0.910; $p<0.001$), Resolução de Conflito (r_s de Spearman= 0.808; $p<0.001$), Conflito e Traição (r_s de Spearman= 0.284; $p=0.001$), Ajuda e Orientação (r_s de Spearman= 0.898; $p<0.001$), Companheirismo e Recreação (r_s de Spearman= 0.710; $p<0.001$) e Partilha de Intimidade (r_s de Spearman= 0.793; $p<0.001$) da qualidade da relação de amizade aumentam; a autoestima (r_s de Spearman= -0.284; $p=0.001$) e os parâmetros Respeito e Aceitação com conotação positiva (r_s de Spearman= -0.323; $p<0.001$) e Respeito e Aceitação com conotação negativa (r_s de Spearman= -0.192; $p=0.031$) da autoestima diminuem.

À medida que o parâmetro Validação e Cuidado da qualidade da relação de amizade aumenta, os parâmetros Resolução de Conflito (r_s de Spearman= 0.682; $p<0.001$), Ajuda e Orientação (r_s de Spearman= 0.828; $p<0.001$), Companheirismo e Recreação (r_s de Spearman= 0.559; $p<0.001$) e Partilha de Intimidade (r_s de Spearman= 0.727; $p<0.001$)

da qualidade da relação de amizade também aumentam. À medida que o parâmetro Resolução de Conflito da qualidade da relação de amizade aumenta, os parâmetros Conflito e Traição (r_s de Spearman= 0.228; $p=0.010$), Ajuda e Orientação (r_s de Spearman= 0.703; $p<0.001$), Companheirismo e Recreação (r_s de Spearman= 0.527; $p<0.001$) e Partilha de Intimidade (r_s de Spearman= 0.639; $p<0.001$) da qualidade da relação da amizade também aumentam. À medida que o parâmetro Ajuda e Orientação da qualidade da relação de amizade aumenta, os parâmetros Companheirismo e Recreação (r_s de Spearman= 0.630; $p<0.001$) e Partilha de Intimidade (r_s de Spearman= 0.705; $p<0.001$) da qualidade da relação de amizade também aumentam. À medida que o parâmetro Companheirismo e Recreação da qualidade da relação de amizade aumenta, o parâmetro Partilha de Intimidade (r_s de Spearman= 0.471; $p<0.001$) da qualidade da relação de amizade também aumenta.

Não existe uma relação estatisticamente significativa entre o parâmetro Partilha de Intimidade da qualidade da relação de amizade sobre a autoestima (r_s de Spearman= 0.109; $p=0.221$) nem sobre os parâmetros Respeito e Aceitação com conotação positiva da autoestima (r_s de Spearman= -0.143; $p=0.110$), Respeito e Aceitação com conotação negativa da autoestima (r_s de Spearman= -0.047; $p=0.596$) e Conflito e Traição (r_s de Spearman= -0.013; $p=0.889$) da qualidade da relação de amizade. Não existe uma relação estatisticamente significativa entre o parâmetro Conflito e Traição da qualidade da relação de amizade sobre os parâmetros Respeito e Aceitação com conotação positiva (r_s de Spearman= -0.122; $p=0.173$) e Validação e Cuidado (r_s de Spearman= 0.142; $p=0.112$) da qualidade da relação de amizade. Não existe uma relação estatisticamente significativa entre o parâmetro Validação e Cuidado da qualidade da relação de amizade e o parâmetro Respeito e Aceitação com conotação negativa (r_s de Spearman= -0.135; $p=0.131$) da autoestima. Não existe uma relação estatisticamente significativa entre o parâmetro Resolução de Conflito da qualidade da relação de amizade e o parâmetro Respeito e Aceitação com conotação negativa (r_s de Spearman= -0.106; $p=0.234$) da autoestima. Não existe uma relação estatisticamente significativa entre o parâmetro Ajuda e Orientação da qualidade da relação de amizade sobre o parâmetro Conflito e Traição (r_s de Spearman= 0.067; $p=0.455$) da qualidade da relação de amizade. Não existe uma relação estatisticamente significativa entre o parâmetro Companheirismo e Recreação da qualidade da relação de amizade sobre o parâmetro Conflito e Traição (r_s de Spearman= 0.058; $p=0.521$) da qualidade da relação de amizade.

4.2. Análise de conteúdo

Para uma maior eficácia na organização, foram criados três temas dos quais fazem parte as temáticas mais relevantes para responder aos objetivos específicos em estudo dos guiões de entrevistas. Estes temas correspondem a três dos cinco objetivos propostos: Dinâmica de relacionamentos em sala de aula, Amizade e autoestima, e Qualidade das relações de amizade e a partir da análise de conteúdo do discurso dos sujeitos emergiram categorias e subcategorias

No tema “Dinâmica de relacionamentos em sala de aula” emergiram as seguintes categorias: “Qualidade da Dinâmica da turma” (com as subcategorias “Boa”, “Instável” e “Outros”), “Dimensões relacionais” (com as subcategorias “Agressão”, “Conflito”, “Competição”, “Cooperação”, “Bom relacionamento”, “União”, “Respeito”, “Imaturidade”) “Integração” (com as subcategorias “Inexistente”, “Bullying”, “Autoisolamento” “Exclusão”) e “Problemas recorrentes” (com as subcategorias “Inexistentes” e “Destabilização da turma”).

No tema “Amizade e autoestima” emergiram as categorias “Influência das relações de amizade na autoestima” (com as subcategorias “Sentimento de Pertença”, “Sim”, “Comentários” e “Outros”) e “Influência das relações de amizade no comportamento” (com as subcategorias “Comportamento Observado” e “Aparência Física”).

No tema “Qualidade das relações de amizade” emergiram as categorias “Qualidade das relações de amizade observadas” (com as subcategorias “Boa”, “Saudáveis” e “Outros”) e “Fatores que fortalecem a qualidade da relação de amizade” (com as subcategorias “Cooperação”, “Convívio fora da escola” e “Afinidade familiar”).

4.2.1. Entrevista aos docentes

Os resultados do primeiro tema (Tabela 8) coincidem com o primeiro objetivo específico que pretende compreender a dinâmica das amizades em sala de aula inclusivas. Este objetivo foi analisado através das seguintes questões: “1. Como descreveria a dinâmica relacional da turma?”, “2. Como sente que são as relações interpessoais dos/as estudantes uns/umas com os/as outros/as?”, “5. Existe alguém que, na sua opinião seja excluído, afastado ou mesmo que sofra de bullying?” e “8. Há algum problema recorrente relacionado com as relações interpessoais entre os/as estudantes desta turma?”.

As quatro categorias identificadas neste tema revelam qual a dinâmica das amizades das turmas em meio rural e em meio urbano na perspectiva de docentes.

A categoria mais referenciada foi a “Dimensões relacionais” – que engloba todas as situações mencionadas nas entrevistas que dizem respeito a como os alunos se relacionam entre si – e sua subcategoria mais referenciada foi “Conflito” – referenciada num total de 15 discursos (16.3%), sendo 8 discursos (17.4) do meio urbano e 2 discursos (4.9%) do meio rural – que se refere a todas as vezes que foi mencionado existir situações de conflito na turma. A segunda subcategoria mais referenciada foi “Bom relacionamento” – referenciada num total de 7 discursos (7.6%), sendo 3 discursos (6.5%) do meio urbano e 4 discursos (9.8%) do meio rural – que se refere a todas as respostas que indicaram um bom relacionamento face à questão 2 do guião de entrevista aos docentes; a terceira subcategoria mais referenciada foi “Respeito” – referenciadas cada uma num total de 4 discursos (4.3%), sendo 2 discursos (4.3%) do meio urbano e 2 discursos (4.9%) do meio rural – que se refere a situações onde é descrito a existência de respeito entre os alunos da turma; as quartas subcategorias mais referenciadas são “Agressão”, “Competição”, “Cooperação” e “União” – referenciadas cada uma num total de 3 discursos (3.3%), sendo que na primeira 2 discursos (4.3%) são do meio urbano e 1 discurso (2.4%) é do meio rural, na segunda 1 discurso (2.2%) é do meio urbano e 2 discursos (4.9%) são do meio rural, na terceira 1 discurso (2.2%) é do meio urbano e 2 discursos (4.9%) são do meio rural e na quarta e última os 3 discursos (7.3%) são do meio rural – que se referem a situações onde há agressão, quer física ou verbal, dentro da turma, a situações onde há competição na turma, a situações onde há cooperação entre os elementos da turma e situações onde os alunos da turma são unidos, respetivamente; as quintas e últimas subcategorias mais referenciadas são “Imaturidade” e “Outros” – referenciadas cada uma num total de 2 discursos (2.2%), sendo que na primeira os 2 discursos (4.3%) são do meio urbano e na segunda 1 discurso (2.2%) é do meio urbano e 1 discurso (2.4%) é do meio rural – que se referem a situações onde houve imaturidade por parte dos alunos da turma e situações que apenas foram referenciadas uma vez e por isso não foram consideradas significativas, respetivamente.

A segunda categoria mais referenciada foi a “Qualidade da Dinâmica da turma” – que engloba todas as respostas referentes à qualidade da dinâmica da turma – e a sua subcategoria mais referenciada foi “Boa” – referenciada num total de 10 discursos

(10.9%), sendo 5 discursos (10.9%) do meio urbano e 5 discursos (12.2) do meio rural – que se refere às respostas que indicaram haver uma boa qualidade da dinâmica da turma. A segunda subcategoria mais referenciada foi “Outros” – referenciada num total de 6 discursos (6.5%), sendo 4 discursos (8.7%) do meio urbano e 2 discursos (4.9%) do meio rural – que se refere a situações que apenas foram referenciadas uma vez e por isso não foram consideradas significativas. A terceira e última subcategoria mais referenciada foi “Instável” – referenciada num total de 4 discursos (4.3%), sendo 3 discursos (6.5%) do meio urbano e 1 discurso (2.4%) do meio rural – que se refere às respostas que indicaram haver uma instabilidade na dinâmica da turma.

A terceira categoria mais referenciada foi a “Integração” – que engloba todas as respostas referentes a como é a integração dos alunos na turma – e a sua subcategoria mais referenciada foi “Autoisolamento” – referenciada num total de 5 discursos (5.4%), sendo 4 discursos (8.7%) do meio urbano e 1 discurso (2.4%) do meio rural – que se refere a situações em que os alunos se isolam da turma por iniciativa própria. As segundas subcategorias mais referenciadas foram “Bullying” e “Excluído” – referenciadas cada uma num total de 4 discursos (4.3%), sendo que na primeira 3 discursos (6.5%) são do meio urbano e 1 discurso (2.4%) é do meio rural e que na segunda 1 discurso (2.2%) é do meio urbano e 3 discursos (7.3%) são do meio rural – que se referem a situações onde há bullying na turma e situações onde certos alunos são excluídos por outros alunos da turma, respetivamente; a terceira e última categoria mais referenciada foi “Inexistente” – referenciada num total de 3 discursos (3.3%), sendo que os 3 discursos (7.3%) são do meio rural – que se refere a situações em que os docentes disseram não haver situações de bullying, exclusão ou afastamento na turma.

Por último, a quarta categoria mais referenciada foi a “Problemas recorrentes” – que engloba todas as respostas referentes a problemas relacionais recorrentes na turma – e a sua subcategoria mais referenciada foi “Inexistentes” – referenciada num total de 9 discursos (9.8%), sendo 5 discursos (10.9%) do meio urbano e 4 discursos (9.8) do meio rural – que se refere a todas as respostas que indicaram a inexistência de problemas relacionais recorrentes na turma. A segunda e última subcategoria mais referenciada foi a “Destabilização da turma” – referenciada num total de 5 discursos (5.4%), sendo 1 discurso (2.2%) do meio urbano e 4 discursos (9.8%) do meio rural – que se refere a situações

em que os professores descreveram algumas situações em que existe uma destabilização na turma.

Tabela 8

Tema 1 – Dinâmica de relacionamentos em sala de aula – percepção de docentes

Categorias	Subcategorias	N	Referência	%	U (n) %	R (n) %
Qualidade Dinâmica relacional da turma	Boa	10	10	10.9	(5) 10.9	(5) 12.2
	Instável	4	4	4.3	(3) 6.5	(1) 2.4
	Outros	5	6	6.5	(4) 8.7	(2) 4.9
Dimensões relacionais	Agressão	3	3	3.3	(2) 4.3	(1) 2.4
	Conflito	10	15	16.3	(8) 17.4	(2) 4.9
	Competição	3	3	4.3	(1) 2.2	(2) 4.9
	Cooperação	3	3	3.3	(1) 2.2	(2) 4.9
	Bom relacionamento	7	7	7.6	(3) 6.5	(4) 9.8
	União	2	3	3.3	(0) 0	(3) 7.3
	Respeito	2	4	4.3	(2) 4.3	(2) 4.9
Integração	Imaturidade	2	2	2.2	(2) 4.3	(0) 0
	Outros	2	2	2.2	(1) 2.2	(1) 2.4
	Inexistente	3	3	3.3	(0) 0	(3) 7.3
	Bullying	3	4	4.3	(3) 6.5	(1) 2.4
	Autoisolamento	4	5	5.4	(4) 8.7	(1) 2.4
Problemas recorrentes	Excluído	4	4	4.3	(1) 2.2	(3) 7.3
	Inexistentes	9	9	9.8	(5) 10.9	(4) 9.8
	Destabilização da turma	5	5	5.4	(1) 2.2	(4) 9.8
Total			92	100	46	41

Legenda: N: refere-se ao número de participantes que referiu a categoria ou subcategoria; Referência: refere-se ao número de vezes que os participantes referiram a categoria ou subcategoria; %: refere-se à percentagem relativa à referência; U: refere-se ao número (n) e à percentagem (%) dos participantes de zona Urbana que referiram a categoria ou subcategoria; R: refere-se ao número (n) e à percentagem (%) dos participantes de zona Rural que referiu a categoria ou subcategoria;

Os resultados do segundo tema (Tabela 9) coincidem com o terceiro objetivo específico que pretende avaliar se há uma relação entre amizade e autoestima. Este objetivo foi analisado através da questão “7. Sente que as relações de amizade entre estudantes influenciam a sua autoestima? Se sim, como?”.

As duas categorias identificadas neste tema revelam qual a percepção de docentes sobre uma possível relação existente entre relações de amizade e autoestima.

A categoria mais referenciada foi a “Influência das relações de amizade na autoestima” – que se refere às respostas onde há referência da influência das relações de amizade na autoestima. A subcategoria mais referenciada foi “Sentimento de pertença” –

referenciada num total de 8 discursos (50%), sendo 2 discursos (28.6%) do meio urbano e 6 discursos (66.7%) do meio rural – que se refere à necessidade dos alunos sentirem que são aceites na turma; A segunda subcategoria mais referenciada foi “Comentários” – referenciada em 4 discursos (25%), sendo 3 discursos (42.9%) do meio urbano e 1 discurso (11.1%) do meio rural – que se refere aos elogios ou comentários negativos que os alunos recebem e que por sua vez influenciam a sua autoestima; A terceira e última subcategoria mais referenciada foi “Outros” – referenciada em 1 discurso (6.3%) apenas no meio urbano (14.3%) – que se refere a situações que apenas foram referenciadas uma vez e por isso não foram consideradas significativas.

A segunda e última categoria mais identificada foi “Influência das relações de amizade no comportamento” – que se refere às respostas onde há referência da influência das relações de amizade no comportamento dos/as adolescentes. A única subcategoria referenciada foi “Comportamento Observado” – referenciada em 3 discursos (18.8%), sendo que 1 discurso (14.3) é do meio urbano e 2 discursos (22.2%) são do meio rural – que se refere às mudanças no comportamento observado pelos professores que é influenciado pelo comportamento dos amigos.

Tabela 9

Tema 2 – Amizade e Autoestima – percepção de docentes

Categories	Subcategorias	N	Referência	%	U (n) %	R (n) %
Influência amizade na autoestima	Sentimento de pertença	8	8	50	(2) 28.6	(6) 66.7
	Comentários	4	4	25	(3) 42.9	(1) 11.1
	Outros	1	1	6.3	(1) 14.3	(0) 0
Influência amizade no comportamento	Comportamento Observado	3	3	18.8	(1) 14.3	(2) 22.2
Total			16	100	7	9

Legenda: N: refere-se ao número de participantes que referiu a categoria ou subcategoria; Referência: refere-se ao número de vezes que os participantes referiram a categoria ou subcategoria; %: refere-se à percentagem relativa à referência; U: refere-se ao número (n) e à percentagem (%) dos participantes de zona Urbana que referiram a categoria ou subcategoria; R: refere-se ao número (n) e à percentagem (%) dos participantes de zona Rural que referiu a categoria ou subcategoria;

Os resultados do terceiro tema (Tabela 10) coincidem com o quarto objetivo específico que pretende compreender a percepção da qualidade da amizade do ponto de vista

dos docentes. Este objetivo foi analisado através da questão “3. Existem relações de amizade? Como as caracteriza?”.

As duas categorias identificadas neste tema revelam qual a perceção de docentes sobre a qualidade da amizade dos/as seus/suas alunos/as na sala de aula.

A categoria mais referenciada foi “Qualidade das relações de amizade observadas” – que se refere às respostas onde é mencionada a qualidade das relações de amizade observadas pelos/as docentes. A subcategoria mais referenciada foi “Boa” – referenciada em 9 discursos (42.9%), sendo 4 discursos (36.4%) do meio urbano e 5 discursos (50%) do meio rural – que se refere a situações onde a qualidade das relações de amizade observada foi descrita como boa; A segunda subcategoria mais referenciada foi “Saudável” – referenciada em 4 discursos (19%), sendo 2 discursos (18.2%) do meio urbano e 2 discursos (20%) do meio rural – que se refere a situações onde a qualidade das relações de amizade observada foi descrita como saudável; A terceira e última subcategoria mais referenciada “Outros” – referenciadas em 2 discursos cada uma (9.5%), sendo que em ambos, os dois discursos (18.2%) foram do meio urbano – que se refere a situações que apenas foram referenciadas uma vez e por isso não foram consideradas significativas.

A segunda e última categoria mais referenciada foi “Fatores que fortalecem a qualidade da relação de amizade” – que se refere aos fatores evidenciados pelos docentes como justificação da qualidade da amizade observada. As únicas subcategorias “Cooperação”, “Convívio fora da escola” e “Afinidade familiar” – referenciadas por 2 discursos cada uma (9.5%), sendo na primeira 2 discursos (18.2) do meio urbano, na segunda 1 discurso (9.1%) do meio urbano e 1 discurso (10%) do meio rural e na terceira 2 discursos (20%) do meio rural – que se referem a situações onde a qualidade das relações de amizade observada foi caracterizada por cooperação, a situações onde foi referenciado a existência de convívio fora da escola e a situações em que existiam laços familiares na turma e na escola, respetivamente.

Tabela 10

Tema 3 – Qualidade das relações de amizade – percepção de docentes

Categorias	Subcategorias	N	Referência	%	U (n) %	R (n) %
Qualidade de amizade observadas	Boa	9	9	42.9	(4) 36.4	(5) 50
	Saudável	4	4	19.0	(2) 18.2	(2) 20
	Outros	2	2	9.5	(2) 18.2	(0) 0
Fatores fortalecedores da amizade	Cooperação	2	2	9.5	(2) 18.2	(0) 0
	Convívio fora da escola	2	2	9.5	(1) 9.1	(1) 10
	Afinidade familiar	2	2	9.5	(0) 0	(2) 20
Total			21	100	11	10

Legenda: N: refere-se ao número de participantes que referiu a categoria ou subcategoria; Referência: refere-se ao número de vezes que os participantes referiram a categoria ou subcategoria; %: refere-se à percentagem relativa à referência; U: refere-se ao número (n) e à percentagem (%) dos participantes de zona Urbana que referiram a categoria ou subcategoria; R: refere-se ao número (n) e à percentagem (%) dos participantes de zona Rural que referiu a categoria ou subcategoria;

4.2.2. Entrevista aos pais

Os resultados do primeiro tema (Tabela 11) coincidem com o primeiro objetivo específico que pretende compreender a dinâmica das amizades em sala de aula inclusivas. Este objetivo foi analisado através da questão “1. Como sente que é a relação do/a seu/sua filho/a com os/as colegas de turma e destes/as com ele/a?”.

As duas categorias identificadas neste tema revelam qual a dinâmica das amizades das turmas em meio rural e em meio urbano segundo a perspetiva de mães/pai.

A categoria mais referenciada foi a “Qualidade da Dinâmica da turma” – que engloba todas as respostas referentes à qualidade da dinâmica da turma – e a sua subcategoria mais referenciada foi “Boa” – referenciada num total de 23 discursos (60.5%), sendo 11 discursos (64.7%) do meio urbano e 12 discursos (57.1%) do meio rural – que se refere às respostas que indicaram haver uma boa qualidade da dinâmica da turma. A segunda subcategoria mais referenciada foi “Instável” – referenciada num total de 4 discursos (10.5%), sendo 1 discurso (5.9%) do meio urbano e 3 discursos (14.3) do meio rural – que se refere às respostas que indicaram haver uma instabilidade na dinâmica da turma. A terceira e última subcategoria mais referenciada foi “Outros” – referenciada num total

de 2 discursos (5.3%), sendo 1 discurso (5.9%) do meio urbano e 1 discurso (4.8%) do meio rural – que se refere a situações que apenas foram referenciadas uma vez e por isso não foram consideradas significativas.

A segunda categoria mais referenciada foi a “Dimensões relacionais” – que engloba todas as situações mencionadas nas entrevistas que dizem respeito a como os alunos se relacionam entre si – e sua subcategoria mais referenciada foi “Agressão” – referenciada num total de 5 discursos (13.2%), sendo 3 discursos (17.6%) do meio urbano e 2 discursos (11.8%) do meio rural – a situações onde há agressão, quer física ou verbal, dentro da turma. As segundas subcategorias mais referenciada foram “Conflito” e “Competição” – referenciadas num total de 2 discursos (5.3) cada uma, sendo que na primeira foi 1 discurso (5.9%) do meio urbano e 1 discurso (4.8%) do meio rural, e na segunda foram 2 discursos (9.5%) do meio rural – que se refere a todas as vezes que foi mencionado existir situações de conflito na turma a situações onde há competição na turma, respetivamente.

Tabela 11

Tema 1 – Dinâmica de relacionamentos em sala de aula – percepção de mães/pai

Categorias	Subcategorias	N	Referência	%	U		R	
					(n)	%	(n)	%
Qualidade Dinâmica relacional da turma	Boa	23	23	60.5	(11)	64.7	(12)	57.1
	Instável	4	4	10.5	(1)	5.9	(3)	14.3
	Outros	2	2	5.3	(1)	5.9	(1)	4.8
Dimensões relacionais	Conflito	2	2	5.3	(1)	5.9	(1)	4.8
	Competição	2	2	5.3	(0)	0	(2)	9.5
	Agressão	5	5	13.2	(3)	17.6	(2)	11.8
Total			38	100		17		21

Legenda: N: refere-se ao número de participantes que referiu a categoria ou subcategoria; Referência: refere-se ao número de vezes que os participantes referiram a categoria ou subcategoria; %: refere-se à percentagem relativa à referência; U: refere-se ao número (n) e à percentagem (%) dos participantes de zona Urbana que referiram a categoria ou subcategoria; R: refere-se ao número (n) e à percentagem (%) dos participantes de zona Rural que referiu a categoria ou subcategoria;

Os resultados do segundo tema (Tabela 12) coincidem com o terceiro objetivo específico que pretende avaliar se há uma relação entre amizade e autoestima. Este objetivo foi analisado através da questão “6. Sente que as relações de amizade do/a seu/sua filho/a influenciam a sua autoestima?”.

As duas categorias identificadas neste tema revelam qual a perceção de mães/pai sobre uma possível relação existente entre relações de amizade e autoestima.

A categoria mais referenciada foi a “Influência das relações de amizade na autoestima” – que se refere às respostas onde há referência à influência das relações de amizade na autoestima. A subcategoria mais referenciada foi “Sim” – referenciada num total de 23 discursos (56.1%), sendo 11 discursos (57.9%) do meio urbano e 12 discursos (54.5%) do meio rural – que se refere à concordância por parte de mães/pai sobre a influência das relações de amizade na autoestima; A segunda subcategoria mais referenciada foi “Outros” – referenciada em 5 discurso (12.2%), sendo 3 discursos (15.8%) do meio urbano e 2 discursos (9.1%) do meio rural – que se refere a situações que apenas foram referenciadas uma vez e por isso não foram consideradas significativas.

A segunda e última categoria mais identificada foi “Influência das relações de amizade no comportamento” – que se refere às respostas onde há referência à influência das relações de amizade no comportamento dos/as adolescentes. A subcategoria mais referenciada foi “Comportamento Observado” – referenciada em 10 discursos (24.4%), sendo 3 discurso (15.8) do meio urbano e 7 discursos (31.8%) do meio rural – que se refere às mudanças no comportamento observado por mães/pai que é influenciado pelo comportamento de amigos; a segunda e última subcategoria mais referenciada foi “Aparência Física” – referenciada em 3 discursos (7.3%), sendo 2 discursos (10.5%) do meio urbano e 1 discurso (4.5%) do meio rural – que se refere às mudanças na aparência física observado por mães/pai que é influenciado pela aparência física de amigos.

Tabela 12

Tema 2 – Amizade e Autoestima – percepção de mães/pai

Categorias	Subcategorias	N	Referência	%	U		R	
					(n)	%	(n)	%
Influência da amizade na autoestima	Sim	23	23	56.1	(11)	57.9	(12)	54.5
	Outros	5	5	12.2	(3)	15.8	(2)	9.1
Influência da amizade no comportamento	Comportamento observado	10	10	24.4	(3)	15.8	(7)	31.8
	Aparência física	3	3	7.3	(2)	10.5	(1)	4.5
Total			41	100		19		22

Legenda: N: refere-se ao número de participantes que referiu a categoria ou subcategoria; Referência: refere-se ao número de vezes que os participantes referiram a categoria ou subcategoria; %: refere-se à percentagem relativa à referência; U: refere-se ao número (n) e à percentagem (%) dos participantes de zona Urbana que referiram a categoria ou subcategoria; R: refere-se ao número (n) e à percentagem (%) dos participantes de zona Rural que referiu a categoria ou subcategoria;

Os resultados do terceiro tema (Tabela 13) coincidem com o quarto objetivo específico que pretende compreender a percepção da qualidade da amizade do ponto de vista dos docentes. Este objetivo foi analisado através da questão “5. Como caracteriza a relação do/a seu/sua filho/a com esses/as amigos/as?”.

As duas categorias identificadas neste tema revelam qual a percepção de mães/pai sobre a qualidade da amizade dos/as seus/suas filhos/as.

A categoria mais referenciada foi “Qualidade das relações de amizade observadas” – que se refere às respostas onde é mencionada a qualidade das relações de amizade observadas por mães/pai. A subcategoria mais referenciada foi “Boa” – referenciada em 29 discursos (67.4%), sendo 14 discursos (60.7%) do meio urbano e 15 discursos (75%) do meio rural – que se refere a situações onde a qualidade das relações de amizade observada foi descrita como boa.

A segunda e última categoria mais referenciada foi “Fatores que fortalecem a qualidade da relação de amizade” – que se refere aos fatores evidenciados por mães/pai como justificação da qualidade da amizade observada. A subcategoria mais referenciada foi “Cooperação” – referenciada em 8 discursos (18.6%), sendo 4 discursos (17.4%) do meio urbano e 4 discursos (20%) do meio rural – que se refere a situações onde a qualidade das relações de amizade observada foi caracterizada por cooperação. A segunda e última subcategoria mais referenciada foi “Convívio fora da escola” – referenciada por 6 discursos

(14%), sendo 5 discursos (21.7%) do meio urbano e 1 discurso (5%) do meio rural – que se refere a situações onde foi referenciado a existência de convívio fora da escola.

Tabela 13

Tema 3 -Qualidade das relações de amizade – percepção de mães/pai

Categorias	Subcategorias	N	Referência	%	U (n) %	R (n) %
Qualidade da amizade observada	Boa	29	29	67.4	(14) 60.7	(15) 75
Fatores fortalecedores da amizade	Cooperação	8	8	18.6	(4) 17.4	(4) 20
	Convívio fora da escola	6	6	14.0	(5) 21.7	(1) 5
Total			43	100	23	20

Legenda: N: refere-se ao número de participantes que referiu a categoria ou subcategoria; Referência: refere-se ao número de vezes que os participantes referiram a categoria ou subcategoria; %: refere-se à percentagem relativa à referência; U: refere-se ao número (n) e à percentagem (%) dos participantes de zona Urbana que referiram a categoria ou subcategoria; R: refere-se ao número (n) e à percentagem (%) dos participantes de zona Rural que referiu a categoria ou subcategoria;

5. Discussão de Resultados

5.1. Escala de Autoestima de Rosenberg

Através deste estudo verificámos que as adolescentes parecem ter uma maior autoestima do que os adolescentes nesta amostra, o que corrobora os resultados do estudo de Thomas e Daubman (2001). Também foi possível verificar que apesar dos/as adolescentes com alta autoestima terem sentimentos de respeito e autoaceitação positivos, também experienciam sentimentos de respeito e autoaceitação negativos. No entanto, conseguem manter a sua autoestima elevada. Além disso, parece que quanto mais elevada é a autoestima dos/as adolescentes, estes são menos dependentes do feedback dos seus relacionamentos e por isso não sentem tanta necessidade em manter relacionamentos de suporte e afeto, de resolver as divergências com os/as seus/suas amigos/as de forma rápida e eficiente, de se ajudar mutuamente, nem de passar momentos divertidos juntos e não têm tantas relações caracterizadas por desacordos, aborrecimentos e desconfianças. Os resultados mostraram evidência também que apesar dos/as adolescentes terem mais senti-

mentos de respeito e autoaceitação positivos, não os impede de terem igualmente sentimentos de respeito e autoaceitação negativos, o que poderá ser normal, tendo em conta que são adolescentes e esta é uma fase de experimentação (Lawrence, 2006), onde há muita preocupação com o aspeto físico e é possível que nesta fase de desenvolvimento haja uma possível insatisfação com alguns desses aspetos e daí resultarem sentimentos de respeito e autoaceitação negativos. Também foi possível verificar que quanto maiores são os sentimentos de respeito e autoaceitação positivos, há uma menor preocupação em manter relacionamentos de suporte e afeto, em resolver divergências de forma rápida e eficiente, em se ajudarem mutuamente no dia-a-dia e em passarem momentos divertidos juntos, o que poderá ser justificado pelo facto de os/as adolescentes desta amostra que se sentem bem consigo mesmos não dependam dos seus relacionamentos de amizade para manter esses sentimentos. Parece que quanto maiores são os sentimentos de respeito e autoaceitação negativos, os/as adolescentes têm menos amizades caracterizadas por desacordos, aborrecimentos e desconfianças e passam menos momentos divertidos juntos. Este resultado pode ser um indicador de que adolescentes com baixa autoestima não se relacionam tanto com os/as amigos/as e podem ter menor número de amizade, sendo que as que têm são relações de amizade em que existe poucos desacordos, aborrecimentos e desconfianças.

5.2. Friendship Quality Questionnaire para adolescentes

Foi possível verificar através deste estudo que há maior qualidade das relações de amizade no meio rural. Isto não vai de encontro à literatura que utilizamos neste estudo. No entanto, este resultado poderá ser atribuído ao facto de muitas crianças do meio rural serem vizinhas e familiares como primos/as ou irmãos/irmãs como pudemos verificar através das entrevistas aos encarregados de educação e aos/as docentes. Tal como esperado, quanto maior é a qualidade das relações de amizade, os parâmetros positivos (Validação e Cuidado, Resolução de Conflito, Ajuda e Orientação, Companheirismo e Recreação e Partilha de Intimidade) também aumentaram. No entanto, é normal nos relacionamentos que também existam conflitos, daí o parâmetro Conflito e Traição também tenham aumentado. No entanto, como o parâmetro Resolução de Conflito também aumentou, parece que apesar dos conflitos e problemas que possam existir na relação, os/as adolescentes são capazes de os resolver rapidamente e eficazmente e manter a qualidade

das suas relações de amizade. Segundo a análise estatística, a qualidade das relações de amizade não tem influência sobre a autoestima. No entanto, a qualidade das relações de amizade pode de facto influenciar a autoestima dos alunos. Este resultado pode se dever a várias causas: em primeiro lugar, ambos os questionários aplicados são de autorrelato, tornando os dados menos objetivos, o que significa que por vezes a perceção dos alunos sobre a qualidade das suas amizades e sobre quem são não corresponda à realidade em si, mas sim à sua perceção da mesma. Além disso, a Escala de Autoestima de Rosenberg para adolescentes, bem como as suas dimensões Respeito e Aceitação com conotação positiva e Respeito e Aceitação com conotação negativa, não contém nenhuma questão sobre a relação com o outro, o que pode ter influenciado a sua relação com a qualidade das relações de amizade. Além disso, a autoestima é um construto complexo, construído por diversos fatores, sendo que, neste caso, a qualidade das relações de amizade pode não ter um peso significativo na autoestima, em comparação com outros fatores.

Verificamos também que quanto mais suporte e afeto existe na relação de amizade, as divergências são resolvidas mais eficientemente e mais rapidamente, há mais esforços para se ajudarem mutuamente, passam mais vezes momentos divertidos juntos e falam mais sobre os seus sentimentos e sobre informações pessoais. Do mesmo modo, quanto mais rapidamente e eficientemente são resolvidas as divergências na relação de amizade, há mais esforços para se ajudarem mutuamente, passam mais vezes momentos divertidos juntos e falam mais sobre os seus sentimentos e informações pessoais. No entanto, parece que, segundo os resultados também há mais desacordos, aborrecimentos e desconfianças. Podemos supor que existe maior número de desacordos, aborrecimentos e desconfianças porque quando estes existem não se prolongam no tempo, são resolvidos rapidamente e com eficácia. No entanto, não impede que não surjam este tipo de desencontros com mais frequência também. Parece também que quanto mais esforços existem para se ajudarem mutuamente no dia-a-dia, vivenciam mais momentos divertidos juntos e falam mais sobre os seus sentimentos e informações pessoais. Este resultado pode ser explicado porque os esforços existentes para se ajudarem mutuamente podem ajudar a consolidar a amizade e ajudar a aumentar a confiança entre os adolescentes e, portanto, é natural que os/as adolescentes escolham mais frequentemente alguém que os ajuda para conviverem e para partilharem informações pessoais. Além disso, quanto mais momentos

divertidos os adolescentes passam juntos, partilham também mais sobre os seus sentimentos e informações pessoais, talvez por aquela ser a pessoa com quem sentem mais proximidade e à vontade. Podemos também supor que a quantidade de tempo que passam juntos também poderá ser superior e que a sua companhia pode até presenciar algumas situações pessoais e que isso pode também influenciar o/a adolescente a confiar mais naquela pessoa mais próxima com as suas informações pessoais.

5.2.1 Outra forma de olhar o *Friendship Quality Questionnaire*

A dinâmica da sala de aula do ponto de vista dos/as alunos/as foi analisada através das nomeações que os/as alunos/as realizaram no *Friendship Quality Questionnaire* em relação à sua melhor amizade, realizando um sociograma com base nessas respostas. No que diz respeito às escolas de meio urbano, na turma da Escola Básica 23 Bartolomeu Perestrelo, houve 10 alunos/as que foram escolhidos/as reciprocamente, quatro alunos/as que foram escolhidos/as por colegas mas não tiveram reciprocidade na sua própria escolha e cinco alunos/as que não foram escolhidos/as por nenhum/a aluno/a; na turma 7^o6 da Escola Dr. Horácio Bento Gouveia, houve 16 alunos/as que foram escolhidos/as reciprocamente e nove alunos/as que não foram escolhidos/as por nenhum/a colega; na turma 7^o11 da Escola Dr. Horácio Bento Gouveia, houve 10 alunos/as que foram escolhidos/as reciprocamente, sete alunos/as que não foram escolhidos/as por nenhum/a colega e um/a aluno/a que foi escolhido/a por um/a aluno/a mas não tiveram reciprocidade na sua própria escolha; Na turma da Escola Básica dos 3^o e 3^o Ciclos dos Louros, seis alunos/as foram escolhidos/as reciprocamente, seis alunos/as foram escolhidos/as mas não tiveram reciprocidade na sua própria escolha e seis alunos/as que não foram escolhidos/as por nenhum colega.

No que toca às escolas de meio rural, na turma da Escola Básica e Secundária do Porto Moniz, houve oito alunos/as que foram escolhidos/as reciprocamente, quatro alunos/as que foram escolhidos/as por colegas, mas não tiveram reciprocidade na sua própria escolha e três alunos/as que não foram escolhidos/as por nenhum/a colega; na turma 7^oB da Escola Básica e Secundária Pe Manuel Álvares, houve dois alunos/as que foram escolhidos/as reciprocamente, quatro alunos/as que foram escolhidos/as por colegas mas não tiveram reciprocidade na sua escolha, e cinco alunos/as que não foram escolhidos/as por nenhum/a colega; na turma 7^oD da Escola Básica e Secundária Pe Manuel Álvares, houve

quatro alunos/as que foram escolhidos/as reciprocamente, um/a aluno/a que foi escolhido/a mas não teve reciprocidade na sua escolha e cinco alunos/as que não foram escolhidos/as por nenhum/a colega; Na turma da Escola Básica e Secundária Bispo D. M. F. Cabral, houve quatro alunos/as que foram escolhidos/as reciprocamente, três alunos/as que foram escolhidos/as mas não tiveram reciprocidade na sua escolha e quatro alunos/as que não foram escolhidos/as por nenhum/a colega. Embora os/as alunos/as pudessem nomear qualquer colega da sua turma como seu/sua melhor amigo/a, apenas os/as alunos/as que participaram realizaram as suas nomeações, logo, não é possível determinar se essa amizade era recíproca quando um/a aluno/a que não estava a participar no estudo foi identificado/a como melhor amigo/a.

5.3. Entrevista aos docentes e pais

Foi possível verificar através da análise temática às respostas dadas por docentes à entrevista compreender qual a dinâmica das amizades das turmas em meio rural e em meio urbano.

Em relação à categoria “Qualidade da Dinâmica da turma”, verificámos que na sua maioria existe uma boa qualidade da dinâmica da turma, sendo que não existem diferenças na qualidade da dinâmica da turma entre meio urbano e meio rural. No entanto, também existem situações em que esta qualidade da dinâmica da turma é instável.

Na categoria “Dimensões relacionais” foi possível verificar que existe muito conflito nas turmas, em especial no meio urbano. No entanto, parece que apesar do conflito existente, os alunos parecem conseguir resolver os mesmos pois também existe um bom relacionamento entre os alunos da turma, tal como verificámos através da análise dos dados quantitativos. Verificámos também que existe respeito, cooperação e união entre os colegas de turma, apesar de também haver algumas situações de agressão e competição. No entanto, é possível verificar que existe mais agressão no meio urbano e mais cooperação, união e competição no meio rural. Verificámos também que alguns alunos ainda são mais imaturos no meio urbano.

No que diz respeito à categoria “Integração”, foi possível verificar que em termos de integração dos alunos na turma, existem mais casos de autoisolamento em particular no meio urbano, do que de bullying e exclusão, sendo que existe mais bullying no meio urbano e mais exclusão no meio rural. No entanto parece que existem mais situações

destas no geral no meio urbano sendo que no meio rural alguns professores relataram não haver nenhuma destas situações acima mencionadas. Este resultado vai contra o estudo de McGrath e Gabhainn (2001) que diz que os/as jovens de zonas rurais não passam tanto tempo na companhia dos/as seus/suas amigos/as como os/as jovens de zonas urbanas. No entanto, na Região Autónoma da Madeira, não há um bom ordenamento do território, e por isso, não há zonas completamente isoladas como descrito no estudo destes autores. As cidades e freguesias, mesmo que pequenas são muito próximas umas das outras e além disso, as escolas acabam por ser o centro das zonas rurais estudadas como Porto Moniz e Santana, então todas as crianças acabam por morar muito perto umas das outras, incluindo familiares como veremos mais à frente na análise.

Em relação à categoria “Problemas recorrentes”, no geral parecem não existir problemas de relacionamento recorrentes nas turmas, evidenciando que também não existem diferenças entre o meio rural e urbano nesta categoria. No entanto existem algumas situações entre alunos ou alunos em si que destabilizam a turma, em particular no meio rural. Podemos dizer que este resultado pode ir de encontro ao estudo de Tamayo e colegas (2017), visto que este diz que a integração de programas em escolas rurais tem menor probabilidade de fornecer recursos adaptados e talvez por esse motivo, os professores tenham mais dificuldade em ter formações de gestão de sala de aula, por exemplo, sendo que estas formações acontecem maioritariamente no centro do Funchal e não nas zonas rurais e pode ser difícil para os/as professores/as conseguirem participar nestas formações.

Também foi possível verificar através da análise temática às respostas dadas por docentes à entrevista compreender qual a perceção de docentes sobre uma possível relação existente entre relações de amizade e autoestima.

Na categoria “Influência das relações de amizade na autoestima” foi possível verificar que os professores de modo geral concordam que existe uma relação entre as relações de amizade e a autoestima e devem esta relação ao facto de os alunos sentirem a necessidade de experienciar um sentimento de pertença à turma ou a um grupo, em particular no meio rural. Este resultado vai de encontro aos estudos de Zuffianò e colegas (2016), Capelinha (2013) e Hamm e colegas (2005), sendo que estes dizem que há um efeito da qualidade da amizade na autoestima dos adolescentes. Além disso, os professores, em particular do meio urbano, também referiram que os comentários, sejam positivos

como elogios, ou negativos como críticas, também são um fator que influencia a autoestima dos alunos. Este resultado vai de encontro ao estudo de Zufianò e colegas (2016) sendo que quanto mais apoio, que poderá ser recebido como comentários positivos, os/as adolescentes recebem dos/as seus/suas amigos/as, maior será o seu sentimento de serem merecedoras de valor. Na categoria “Influência das relações de amizade no comportamento” verificámos que segundo os docentes, os alunos têm tendência a imitar os comportamentos dos seus pares.

Foi também possível verificar através da análise temática às respostas dadas por docentes à entrevista compreender qual a perceção de docentes sobre a qualidade das relações de amizade dos/as seus/suas alunos/as na sala de aula.

Na categoria “Qualidade das relações de amizade observadas” verificámos que no geral, segundo os docentes, a qualidade das relações de amizade é boa e saudável, sendo que não existem diferenças significativas entre o meio rural e o meio urbano.

Em relação à categoria “Fatores que fortalecem a qualidade da relação de amizade”, verificámos que o que mantém a qualidade das relações de amizade segundo os docentes são fatores como cooperação, em particular no meio urbano, convívios fora da escola e o facto de alguns serem familiares dentro da turma, maioritariamente no meio rural. Parte destes resultados são suportados pelo estudo de Zufianò e colegas (2016) sendo que o seu estudo indica que quanto mais ajuda e apoio os/as adolescentes recebem dos seus pares, maior será o seu sentimento de serem merecedoras de valor.

Foi possível verificar, através da análise temática às respostas dadas por mães/pai à entrevista, qual a dinâmica das amizades das turmas em meio rural e em meio urbano segundo a perspectiva de mães/pai.

Na categoria “Qualidade da Dinâmica da turma” verificámos que na opinião de mães/pai, a qualidade da dinâmica da turma é boa, verificando que não existem diferenças significativas entre o meio rural e o meio urbano, no entanto, tal como os docentes referiram, também existem algumas turmas onde esta dinâmica é instável, em particular no meio rural.

Na categoria “Dimensões relacionais” verificámos que segundo a opinião de mães/pai, existem muitas situações de agressão nas turmas, bem como conflito e competição, maioritariamente no meio rural, sendo a agressão e o conflito mais frequentes nas

escolas urbanas e a competição mais frequente nas escolas rurais, como também descrito pelos docentes.

Foi também possível verificar, através da análise temática às respostas dadas por mães/pai à entrevista, qual a perceção de mães/pai sobre uma possível relação existente entre relações de amizade e autoestima.

Na categoria “Influência das relações de amizade na autoestima” verificámos que os/as mães/pai são da opinião que as relações de amizade têm uma influência na autoestima dos/as seus/suas filhos/as, onde verificamos que não existem diferenças significativas entre o meio rural e o meio urbano. Este resultado vai de encontro aos estudos de Zuffianò e colegas (2016), Capelinha (2013) e Hamm e colegas (2005), sendo que estes dizem que há um efeito da qualidade da amizade na autoestima dos adolescentes.

Em relação à categoria “Influência das relações de amizade no comportamento” verificámos que os mães/pai notam que as relações de amizade influenciam o comportamento dos filhos, em especial no meio rural, bem como a sua aparência física. Este resultado vai de encontro ao estudo de Lawrence (2006), sendo que este concluiu que os rapazes adolescentes estão mais preocupados com serem vistos como atléticos e musculados, enquanto as raparigas preocupam-se em ter a face, cabelo, peito, dentes e boca mais atraentes e que como é evidente, a insatisfação com a aparência física pode ser a raiz de baixa autoestima para ambos os géneros e por isso talvez também se note mais esta importância com a aparência física.

Foi possível também verificar, através da análise temática às respostas dadas por mães/pai à entrevista, qual a perceção de mães/pai sobre a qualidade das relações de amizade dos/as seus/suas filhos/as.

Na categoria “Qualidade das relações de amizade observadas” verificámos que segundo a opinião de mães/pai, de modo geral, a qualidade das relações de amizade dos/as seus/suas filhos/as é boa, verificando que não existem diferenças significativas entre meio rural e meio urbano.

Em relação à categoria “Fatores que fortalecem a qualidade da relação de amizade” foi possível verificar que o que mantém a qualidade das relações de amizade segundo mães/pai são fatores como cooperação e convívio fora da escola, em particular no meio urbano. Parte destes resultados são suportados pelo estudo de Zuffianò e colegas

(2016) sendo que o seu estudo indica que quanto mais ajuda e apoio os/as adolescentes recebem dos seus pares, maior será o seu sentimento de serem merecedoras de valor.

5.4. Discussão integrada de resultados

Através deste estudo verificámos que as adolescentes parecem ter uma maior autoestima do que os adolescentes nesta amostra, o que corrobora os resultados do estudo de Thomas e Daubman (2001). Também foi possível verificar que apesar dos/as adolescentes com alta autoestima terem sentimentos de respeito e autoaceitação positivos, também experienciam sentimentos de respeito e autoaceitação negativos. No entanto, conseguem manter a sua autoestima elevada. Além disso, parece que quanto mais elevada é a autoestima dos/as adolescentes, estes são menos dependentes do feedback dos seus relacionamentos e por isso não sentem tanta necessidade em manter relacionamentos de suporte e afeto, de resolver as divergências com os/as seus/suas amigos/as de forma rápida e eficiente, de se ajudar mutuamente, nem de passar momentos divertidos juntos e não têm tantas relações caracterizadas por desacordos, aborrecimentos e desconfianças. Os resultados mostraram evidência também que apesar dos/as adolescentes terem mais sentimentos de respeito e autoaceitação positivos, não os impede de terem igualmente sentimentos de respeito e autoaceitação negativos, o que poderá ser normal, tendo em conta que são adolescentes e esta é uma fase de experimentação (Lawrence, 2006), onde há muita preocupação com o aspeto físico e é possível que nesta fase de desenvolvimento haja uma possível insatisfação com alguns desses aspetos e daí resultarem sentimentos de respeito e autoaceitação negativos. Este resultado é apoiado pela análise qualitativa, na medida em que segundo as entrevistas aos mães/pai, estes notam que as relações de amizade influenciam a sua aparência física, evidenciando esta preocupação com o aspeto físico.

Também foi possível verificar que quanto maiores são os sentimentos de respeito e autoaceitação positivos, há uma menor preocupação em manter relacionamentos de suporte e afeto, em resolver divergências de forma rápida e eficiente, em se ajudarem mutuamente no dia-a-dia e em passarem momentos divertidos juntos, o que poderá ser justificado pelo facto de os/as adolescentes desta amostra que se sentem bem consigo mesmos não dependam dos seus relacionamentos de amizade para manter esses sentimentos. Parece que quanto maiores são os sentimentos de respeito e autoaceitação negativos, os/as

adolescentes têm menos amizades caracterizadas por desacordos, aborrecimentos e desconfianças e passam menos momentos divertidos juntos. Este resultado pode ser um indicador de que adolescentes com baixa autoestima não se relacionam tanto com os/as amigos/as e podem ter menor número de amizade, sendo que as que têm são relações de amizade em que existe poucos desacordos, aborrecimentos e desconfianças.

Foi possível verificar através deste estudo que há maior qualidade das relações de amizade no meio rural. Isto não vai de encontro à literatura que utilizamos neste estudo. No entanto, este resultado poderá ser justificado pelo facto de muitas crianças do meio rural serem vizinhas e familiares como primos/as ou irmãos/irmãs como pudemos verificar através das entrevistas aos encarregados de educação e aos/às docentes. Este resultado é apoiado pela análise qualitativa, sendo que apesar de, segundo docentes e mães/pai, não existem diferenças na qualidade da dinâmica da turma nem na qualidade das relações de amizade, segundo os docentes parece existir uma dinâmica da turma mais instável no meio urbano. No entanto, segundo mães/pai, parece que esta instabilidade da dinâmica da turma é mais prevalente no meio rural.

Apesar desta ambivalência, parece existir uma maior qualidade da dinâmica da turma e uma maior qualidade das relações de amizade no meio rural, visto que segundo docentes existe muito conflito nas turmas, em especial no meio urbano, apesar de segundo pais/mãe essa diferença não ser significativa; segundo docentes e pais existe agressão, com maior prevalência no meio urbano apesar de a diferença não ser muito significativa. Apesar de haver respeito entre colegas de turma, tanto no meio urbano como no meio rural, sem diferenças significativas, existe mais cooperação e união no meio rural do que do meio urbano. Além disso, verificámos também que alguns alunos ainda são imaturos em particular no meio urbano. No entanto existe mais competição no meio rural.

Além disso, no que toca à integração dos alunos na turma, existem mais casos de autoisolamento em particular no meio urbano, bem como mais casos de bullying. Apesar de existir exclusão maioritariamente no meio rural, parece que existem mais situações destas no geral no meio urbano sendo que no meio rural alguns professores relataram não haver nenhuma destas situações acima mencionadas. Este resultado vai contra o estudo de McGrath e Gabhainn (2001) que diz que os/as jovens de zonas rurais não passam tanto tempo na companhia dos/as seus/suas amigos/as como os/as jovens de zonas urbanas. No entanto, na Região Autónoma da Madeira, não há um bom ordenamento do território, e

por isso, não há zonas completamente isoladas como descrito no estudo destes autores. As cidades e freguesias, mesmo que pequenas são muito próximas umas das outras e além disso, as escolas acabam por ser o centro das zonas rurais estudadas como Porto Moniz e Santana, então todas as crianças acabam por morar muito perto umas das outras, incluindo familiares, com o decorrer do trabalho serão apresentadas análises que elucidam a temática.

No que toca a problemas recorrentes, no geral parecem não existir problemas de relacionamento recorrentes nas turmas, evidenciando que também não existem diferenças entre o meio rural e urbano. No entanto existem algumas situação entre alunos ou alunos em si que destabilizam a turma, em particular no meio rural. Podemos dizer que este resultado pode ir de encontro ao estudo de Tamayo e colegas (2017), visto que este diz que a integração de programas em escolas rurais tem menor probabilidade de fornecer recursos adaptados e talvez por esse motivo, os professores tenham mais dificuldade em ter formações de gestão de sala de aula, por exemplo, sendo que estas formações acontecem maioritariamente no centro do Funchal e não nas zonas rurais e pode ser difícil para os/as professores/as conseguirem participar nestas formações.

Quanto maior é a qualidade das relações de amizade, os parâmetros positivos (Validação e Cuidado, Resolução de Conflito, Ajuda e Orientação, Companheirismo e Recreação e Partilha de Intimidade) também aumentaram. No entanto, é normal nos relacionamentos que também existam conflitos, daí o parâmetro Conflito e Traição também tenham aumentado. No entanto, como o parâmetro Resolução de Conflito também aumentou, parece que apesar dos conflitos e problemas que possam existir na relação, os/as adolescentes são capazes de os resolver rapidamente e eficazmente e manter a qualidade das suas relações de amizade. Este resultado é suportado pelos resultados da análise qualitativa, sendo que apesar do conflito existente, os alunos parecem conseguir resolver os mesmos pois também existe um bom relacionamento entre os alunos da turma.

Segundo a análise estatística, a qualidade das relações de amizade não tem influência sobre a autoestima. No entanto, a qualidade das relações de amizade pode de facto influenciar a autoestima dos alunos. Este resultado pode se dever a várias causas: em primeiro lugar, ambos os questionários aplicados são de autorrelato, tornando os dados menos objetivos, o que significa que por vezes a perceção dos alunos sobre a qualidade das suas amizades e sobre quem são não corresponda à realidade em si, mas sim à sua

perceção da mesma. Além disso, a Escala de Autoestima de Rosenberg para adolescentes, bem como as suas dimensões Respeito e Aceitação com conotação positiva e Respeito e Aceitação com conotação negativa, não contém nenhuma questão sobre a relação com o outro, o que pode ter influenciado a sua relação com a qualidade das relações de amizade. Além disso, a autoestima é um construto complexo, construído por diversos fatores, sendo que, neste caso, a qualidade das relações de amizade pode não ter um peso significativo na autoestima, em comparação com outros fatores. Esta explicação é apoiada pelos resultados da análise qualitativa, sendo que docentes e mães/pai concordam que existe uma relação entre as relações de amizade e a autoestima e devem esta relação ao facto de os alunos sentirem a necessidade de experienciar um sentimento de pertença à turma ou a um grupo, segundo os docentes em particular no meio rural e, segundo mães/pai, sem diferenças significativas entre meios. Este resultado vai de encontro aos estudos de Zufianò e colegas (2016), Capelinha (2013) e Hamm e colegas (2005), sendo que estes dizem que há um efeito da qualidade da amizade na autoestima dos adolescentes. Além disso, docentes, em particular do meio urbano, também referiram que os comentários, sejam positivos como elogios, ou negativos como críticas, também são um fator que influencia a autoestima dos alunos. Este resultado vai de encontro ao estudo de Zufianò e colegas (2016) sendo que quanto mais apoio, que poderá ser recebido como comentários positivos, os/as adolescentes recebem dos/as seus/suas amigos/as, maior será o seu sentimento de serem merecedoras de valor. No que toca à influência das relações de amizade no comportamento observado, verificámos que segundo docentes e mães/pai, os/as alunos/as têm tendência a imitar os comportamentos dos seus pares.

Verificamos também que quanto mais suporte e afeto existe na relação de amizade, as divergências são resolvidas mais eficientemente e mais rapidamente, há mais esforços para se ajudarem mutuamente, passam mais vezes momentos divertidos juntos e falam mais sobre os seus sentimentos e sobre informações pessoais. Do mesmo modo, quanto mais rapidamente e eficientemente são resolvidas as divergências na relação de amizade, há mais esforços para se ajudarem mutuamente, passam mais vezes momentos divertidos juntos e falam mais sobre os seus sentimentos e informações pessoais. No entanto, parece que, segundo os resultados também há mais desacordos, aborrecimentos e desconfianças. Podemos supor que existe maior número de desacordos, aborrecimentos e desconfianças porque quando estes existem não se prolongam no tempo, são resolvidos

rapidamente e com eficácia. No entanto, não impede que não surjam este tipo de desencontros com mais frequência também. Parece também que quanto mais esforços existem para se ajudarem mutuamente no dia-a-dia, vivenciam mais momentos divertidos juntos e falam mais sobre os seus sentimentos e informações pessoais. Este resultado pode ser explicado porque os esforços existentes para se ajudarem mutuamente podem ajudar a consolidar a amizade e ajudar a aumentar a confiança entre os adolescentes e, portanto, é natural que os/as adolescentes escolham mais frequentemente alguém que os ajuda para conviverem e para partilharem informações pessoais. Além disso, quanto mais momentos divertidos os adolescentes passam juntos, partilham também mais sobre os seus sentimentos e informações pessoais, talvez por aquela ser a pessoa com quem sentem mais proximidade e à vontade. Podemos também supor que a quantidade de tempo que passam juntos também poderá ser superior e que a sua companhia pode até presenciar algumas situações pessoais e que isso pode também influenciar o/a adolescente a confiar mais naquela pessoa mais próxima com as suas informações pessoais. Estes resultados são suportados pelos resultados da análise qualitativa sendo que docentes e mães/pai identificaram como fatores que fortalecem a qualidade da relação de amizade, a cooperação, segundo docentes em particular no meio urbano e sem diferenças significativas entre os meios segundo mães/pai, convívios fora da escola, segundo docentes sem diferenças significativas entre meios e segundo mães/pai, em particular no meio urbano, e o facto de alguns serem familiares dentro da turma, maioritariamente no meio rural. Parte destes resultados são suportados pelo estudo de Zufianò e colegas (2016) sendo que o seu estudo indica que quanto mais ajuda e apoio os/as adolescentes recebem dos seus pares, maior será o seu sentimento de serem merecedoras de valor.

6. Limitações do Estudo

Em primeiro lugar, não foi possível identificar os alunos que tinham NEE, ou seja, não foi possível verificar se estes, em contexto de sala de aula incluída, têm menor número de relações de amizade ou mesmo se têm uma menor qualidade nas suas relações de amizade como é descrito na literatura (Santos e colegas, 2016; Ferreira e colegas 2019; Bukowski e colegas 1996; Matheson e colegas 2007; Calder e colegas 2012; Tipton e colegas, 2013; Webster & Carter, 2010, 2013; Tetler & Baltzer, 2011; Henke e colegas, 2017;

Bossoart e colegas (2015); Petry (2018); Avramidis e colegas, 2018; Schwab, 2018, 2017; Garrote, 2017).

Outra limitação foi o facto de os questionários não terem sido todos aplicados na mesma altura, sendo que todos os dados foram recolhidos no final do segundo período do ano letivo 2018/2019 à exceção da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia que foram recolhidos no final do 3º período do ano letivo 2018/2019 devido, segundo a Presidente do Conselho Executivo, a incompatibilidade e indisponibilidade dos professores e alunos do 7º ano no 2º período desse ano letivo. Além disso, em relação às entrevistas aos/as professores/as, a maioria foi entrevistada numa sala sem ruído e sem presença de outros, à exceção da Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares, em que uma Diretora de Turma foi entrevistada no corredor da escola durante o período de aulas, e uma professora que foi entrevistada no recreio, também durante o período de aulas; e também à exceção da Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, em que ambas as professoras foram entrevistadas na sala de professores onde estavam outros/as docentes.

Também podemos considerar uma limitação, o facto de o instrumento escolhido para avaliar a autoestima dos/as estudantes, a Escala de Autoestima de Rosenberg, não contar com nenhuma questão sobre a relação com o outro, o que pode ter influenciado a sua relação com a qualidade das relações de amizade. Além disso, o facto de ambos os questionários aplicados serem de autorrelato poderá ter tornando os dados menos objetivos, o que significa que por vezes a perceção dos alunos sobre a qualidade das suas amizades e sobre quem são não corresponda à realidade em si, mas sim à sua perceção da mesma.

7. Implicações para a Prática e Investigações Futuras

No que diz respeito às implicações para a prática, esta investigação poderá ser útil compreendermos a evolução da qualidade das relações de amizade ao longo do tempo, à medida que as escolas se tornam cada vez mais inclusivas, ou seja, à medida que são aprimoradas e limadas os meios e ferramentas que têm para que a escola seja cada vez mais um local inclusivo para todos onde são respeitadas as diferenças de todos/as bem como valorizadas as potencialidades de todos/as. Sugiro então que se repita o mesmo estudo com a mesma amostra periodicamente, com os devidos ajustes, para vermos essa

evolução, bem como ter feedback sobre se as ferramentas e intervenções utilizadas para que exista mais inclusão e conseqüentemente melhor qualidade das relações de amizade, bem como maior autoestima estão a ser eficientes.

Também sugiro que se realize outros estudos com base no presente estudo, mas que procurem avaliar outros fatores que tenham o seu peso na autoestima, sendo esta um construto complexo, de modo que agentes educativos possam compreender de que outras formas é possível elevar a autoestima dos seus alunos e verificar se há uma quantidade significativa desses fatores associados ao meio escolar, de modo a poderem intervir nesses mesmos fatores em particular.

8. Conclusões

Esta investigação tem como objetivo compreender a dinâmica das amizade em sala de aula inclusiva, avaliar a autoestima dos/as adolescentes, avaliar a existência de correlação entre qualidade da relação de amizade e autoestima, conhecer a perceção da qualidade da amizade do ponto de vista dos/as adolescentes, de docentes e de pais/mãe, e verificar se existem diferenças entre meio rural e meio urbano.

No que diz respeito a compreender a dinâmica das amizades em sala de aula inclusiva, foi possível fazê-lo através da análise dos sociogramas realizados às turmas com base nas respostas dos/as alunos sobre qual consideravam ser a sua melhor amizade e também através das entrevistas a docentes e mães/pai.

Segundo a análise dos sociogramas, no que diz respeito às escolas de meio urbano, num total de 80 alunos, houve 42 alunos/as que foram escolhidos/as reciprocamente, 11 alunos/as que foram escolhidos/as por colegas, mas não tiveram reciprocidade na sua própria escolha e 27 alunos/as que não foram escolhidos/as por nenhum/a aluno/a. No que toca às escolas de meio rural, num total de 47 alunos/as houve 18 alunos/as que foram escolhidos/as reciprocamente, 12 alunos/as que foram escolhidos/as por colegas, mas não tiveram reciprocidade na sua própria escolha e 17 alunos/as que não foram escolhidos/as por nenhum/a colega. Embora os/as alunos/as pudessem nomear qualquer colega da sua turma como seu/sua melhor amigo/a, apenas os/as alunos/as que participaram realizaram as suas nomeações, logo, não é possível determinar se essa amizade era recíproca quando um/a aluno/a que não estava a participar no estudo foi identificado/a como melhor amigo/a. Podemos concluir que a dinâmica da turma aparenta ser melhor no meio urbano,

sendo que 52.5% dos alunos foram escolhidos reciprocamente e no meio rural apenas 38.3%. Além disso, a percentagem de alunos/as que não foram escolhidos/as por nenhum/a colega é menor no meio urbano (33.8%) do que no meio rural (36.2%).

Através das entrevistas a docentes e mães/pai, também foi possível concluir que a dinâmica da turma é boa de modo geral, não existindo diferenças entre meio rural e meio urbano. No entanto, analisando o facto de docentes e mães/pai relatarem mais agressão, conflito, imaturidade, autoisolamento e bullying no meio urbano do que no meio rural, apesar de existir mais destabilização da turma no meio rural, parece que a dinâmica da turma poderá ser melhor em meios rurais, evidenciando as diferenças entre a perceção de docentes e mães/pai e os resultados do sociograma.

Em relação à avaliação da autoestima dos/as adolescentes, concluímos através da análise quantitativa da Escala de Autoestima de Rosenberg que as adolescentes parecem ter uma maior autoestima do que os adolescentes desta amostra, o que vai de encontro aos resultados do estudo de Thomas e Daubman (2001). Também foi possível verificar que quanto mais elevada é a autoestima dos/as adolescentes, estes são menos dependentes do feedback dos seus relacionamentos. Os resultados mostraram evidência também que apesar dos/as adolescentes terem mais sentimentos de respeito e autoaceitação positivos, não os impede de terem igualmente sentimentos de respeito e autoaceitação negativos, o que poderá ser normal, tendo em conta que são adolescentes e esta é uma fase de experimentação (Lawrence, 2006), onde há muita preocupação com o aspeto físico e é possível que nesta fase de desenvolvimento haja uma possível insatisfação com alguns desses aspetos e daí resultarem sentimentos de respeito e autoaceitação negativos. Também foi possível verificar que quanto maiores são os sentimentos de respeito e autoaceitação positivos, há uma menor preocupação com os relacionamentos, o que poderá ser justificado pelo facto de os/as adolescentes desta amostra que se sentem bem consigo mesmos não dependem dos seus relacionamentos de amizade para manter esses sentimentos. Parece que quanto maiores são os sentimentos de respeito e autoaceitação negativos, os/as adolescentes têm menos amizades caracterizadas por desacordos, aborrecimentos e desconfianças e passam menos momentos divertidos juntos. Este resultado pode ser um indicador de que adolescentes com baixa autoestima não se relacionam tanto com os/as amigos/as e podem ter menor número de amizade, sendo que as que têm são relações de amizade em que existe poucos desacordos, aborrecimentos e desconfianças.

Foi possível avaliar se existe uma relação entre qualidade da amizade e autoestima através do resultado da correlação de Spearman entre o valor total do FQQ e o valor total da RSES e também através das entrevistas a docentes e mães/pai. Segundo a análise estatística, a qualidade das relações de amizade não tem influência sobre a autoestima. No entanto, a qualidade das relações de amizade pode de facto influenciar a autoestima dos alunos. Este resultado pode se dever a várias causas: em primeiro lugar, ambos os questionários aplicados são de autorrelato, tornando os dados menos objetivos, o que significa que por vezes a perceção dos alunos sobre a qualidade das suas amizades e sobre quem são não corresponda à realidade em si, mas sim à sua perceção da mesma. Além disso, a Escala de Autoestima de Rosenberg para adolescentes, bem como as suas dimensões Respeito e Aceitação com conotação positiva e Respeito e Aceitação com conotação negativa, não contém nenhuma questão sobre a relação com o outro, o que pode ter influenciado a sua relação com a qualidade das relações de amizade. Além disso, a autoestima é um construto complexo, construído por diversos fatores, sendo que, neste caso, a qualidade das relações de amizade pode não ter um peso significativo na autoestima, em comparação com outros fatores. Esta suposição mostrou-se verdadeira, pelo que, segundo docentes e mães/pai, há uma relação entre a qualidade da amizade e a autoestima de seus/suas filhos/as e alunos/as e devem esta relação ao facto de os alunos sentirem a necessidade de experienciar um sentimento de pertença à turma ou a um grupo. Este resultado vai de encontro aos estudos de Zuffianò e colegas (2016), Capelinha (2013) e Hamm e colegas (2005), sendo que estes dizem que há um efeito da qualidade da amizade na autoestima dos adolescentes.

A perceção da qualidade das relações de amizade tem um impacto na autoestima de estudantes pois muito daquilo que sabemos ou pensamos sobre nós é obtido através do feedback que temos por parte dos outros. Se os/as estudantes tiverem a perceção que as suas relações de amizade são boas, ou seja, que se sentem apoiados, incluídos, aceites e que têm nestas relações pessoas que os compreendem e com quem podem partilhar os seus interesses, inseguranças, sentimentos, experiências de vida sem julgamento e até algum apoio emocional e aconselhamento, estes estudantes vão se sentir seguros, valorizados, compreendidos e acompanhados. Sendo que o período da adolescência pode ser uma fase confusa e de muita descoberta, inclusive autodescoberta, esta sensação de fazer parte, ser aceite, faz com que se sintam bem e “normais” porque identificam-se com outros

como si. Tendo em conta todos os aspetos positivos que advêm desta boa perceção da qualidade das suas amizades, a sua autoestima pode ser elevada porque oferece um sentimento de pertença. Este sentimento pode existir independentemente do número de relações de amizade. Quer o/a estudante tenha muitas ou poucas relações de amizade, se a sua perceção das mesmas for positiva, isso poderá elevar a sua autoestima. No entanto, se o oposto acontecer, em que os/as estudantes percecionam as suas relações de amizade como tendo pouca qualidade, ou seja, onde não existe de facto um sentimento de aceitação, de pertença, compreensão, companheirismo, etc., mesmo que tenha um número elevado de relações de amizade, a sua autoestima pode ser baixa.

No que diz respeito às perceções da qualidade da amizade do ponto de vista de adolescentes, docentes e pais/mãe, obtivemo-las através da análise quantitativa das respostas dadas pelos/as adolescentes ao FQQ e através da análise qualitativas das respostas dadas por docentes e mães/pai à entrevista.

Segundo a análise estatística há maior qualidade das relações de amizade no meio rural. Isto não vai de encontro à literatura que utilizamos neste estudo. No entanto, este resultado poderá dever-se ao facto de muitas crianças do meio rural serem vizinhas e familiares como primos/as ou irmãos/irmãs como pudemos verificar através das entrevistas aos encarregados de educação e aos/às docentes. Além disso, as investigações utilizadas na revisão de literatura tiveram lugar nos Estados Unidos da América, e de facto, existem diferenças a nível geográfico em termos de proximidade entre cidades ou freguesias, o que pode também ter levado a esta diferença entre os resultados obtidos pelos dados recolhidos e a realidade descrita na revisão de literatura. Segundo a análise de conteúdo, verificámos que no geral a qualidade das relações de amizade é boa, sendo que não existem diferenças significativas entre o meio rural e o meio urbano e que segundo docentes e mães/pai, os fatores que fortalecem esta qualidade da relação de amizade são fatores como cooperação, convívios fora da escola e o facto de alguns serem familiares dentro da turma. Parte destes resultados são suportados pelo estudo de Zufianò e colegas (2016) sendo que o seu estudo indica que quanto mais ajuda e apoio os/as adolescentes recebem dos seus pares, maior será o seu sentimento de serem merecedoras de valor. Podemos concluir que existem diferenças nas perceções da qualidade da relação de amizade do ponto de vista de adolescentes, docentes e mães/pai.

Por último, verificámos se existem diferenças entre o meio rural e o meio urbano através do resultado da correlação de Mann-Whitney do FQQ e através da análise das entrevistas a docentes e mães/pai.

Segundo a correlação de Mann-Whitney (tabela 2), a qualidade da relação de amizade é maior no meio rural. Como já referido anteriormente neste capítulo, docentes e mães/pai relataram mais agressão, conflito, imaturidade, autoisolamento e bullying no meio urbano do que no meio rural, apesar de existir mais destabilização da turma no meio rural, o que poderá indicar também que a qualidade da relação de amizade é maior no meio rural.

Tendo em conta que o objetivo desta investigação era explorar a qualidade das relações de amizade em salas de aula inclusivas, concluímos que, nunca foi tão importante repensar o ensino, bem como a importância dos valores e da vertente afetiva e relacional para a educação e, respondendo à questão discutida na introdução “será que em salas de aula inclusivas a qualidade das relações de amizade é maior devido a serem discutidos valores como aceitação, perdão, empatia, valorização da diferença, etc.? E se é de facto maior, será que isso tem impacto na autoestima dos alunos/as?”, foi possível verificar a relação existente entre a qualidade das relações de amizade e a autoestima de crianças e jovens e que esta autoestima pode ser elevada através do melhoramento de competências sociais individualmente pois esse melhoramento irá se repercutir nas relações sociais de indivíduos. A Escola tem a oportunidade e as ferramentas para transformar vidas, sendo que a sua intervenção na vida de crianças e adolescentes é mais do que académica, é uma educação para a vida e para o estar em comunidade e consigo mesmo. Acredito que esta investigação pode servir como mais uma prova de que o papel dos vários agentes educativos não pode passar apenas pelo conhecimento académico e desenvolvimento cognitivo visto que as crianças e jovens têm uma ampla variedade de áreas da sua vida na qual precisam de orientação. Tal como a Escola, o psicólogo deve adotar novos papéis de intervenção que lhe permitem atuar dentro de um sistema com todos os seus participantes, tendo em conta que as mudanças num determinado elemento do contexto irão influenciar todos os outros elementos, sendo um mediador comunicacional e especialista relacional que leva o indivíduo a experimentar um sistema com um bom funcionamento, aberto em termos de comunicação, eficaz relacionalmente e principalmente capaz de gerar mudanças na pessoa e no contexto (Melo e Pereira, 2012).

A Escola é o lugar onde aprendemos matemática, ciências, educação física, história, etc. sim, mas é também o lugar onde começa o nosso autoconhecimento, o conhecer sobre os outros e como os relacionamentos com estes podem influenciar quem somos no futuro. Para que o nosso futuro e o futuro das nossas crianças e jovens seja melhor, nós psicólogos e a Escola, têm de ser melhores no presente. A Escola é mais do que um edifício e os professores são mais do que meros licenciados. A Escola pode ser uma casa e um professor pode ser um verdadeiro educador, em todos os sentidos e o psicólogo pode ser a ponte de ligação necessária para que tanto a Escola como os professores e agentes educativos se aprendam a ver como tal.

Referências Bibliográficas

- American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association. APA.
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education* 1-18
- Baltag, I. (2014). Construção de uma Escola Inclusiva: Realidade(s) e Futuro(s). (Dissertação de mestrado não publicada) Universidade de Évora, Portugal
- Bhatia, A. (2016). Expression of Social Inclusion and Exclusion in Adolescent Friendships. (Tese não publicada). Universidade de Delhi, Índia.
- Bishop, K. (2009). Effective strategies for creating socially developing and accepting inclusion classrooms. *The graduate school* at Rowan University.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson, J. C., (2013). Analysing social networks. *SAGE Publications Limited*.
- Bossoart, G., Colpin, H., Pijl, S. & Petry, P. (2015). Quality of Reciprocated Friendships of Students with Special Educational Needs in Mainstream Seventh Grade. *Exceptionality*, 23:54-72
- Bozkuş, A. (2014). School as a Social System. *Sakarya University Journal of Education* 4(1) 49-61.
- Bukowski, W., Newcomb, A., & Hartup, W. (Eds.) (1996). The company they keep: Friendship in childhood and adolescence. New York, NY: *Cambridge University Press*.
- Brown, C. (2019). The Importance, and the Challenges, to Ensuring an Inclusive School Climate. *Educational Psychologist* 54(4) 322-330

- Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2012). Sometimes I want to play by myself: Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17, 296–316.
- Campbell Miller, M., Cooke, N. L., Test, D. W. & White, R. (2003). Effects of Friendship Circles on the Social Interactions of Elementary Age Students with Mild Disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 12 (3), 167 – 184.
- Capelinha, J. (2013). A qualidade das relações de amizade na adolescência e suas implicações ao nível do autoconceito e da auto-estima. (Dissertação de mestrado não publicada). ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Portugal.
- Carapeto, M. J. (2018). Inclusão e Necessidades Específicas da Educação: 2: Intervenção em educação inclusiva e NEE ao longo da vida [Texto de apoio] Documento não publicado, Universidade de Évora – Departamento de Desporto e Saúde, Évora.
- Decreto Lei nº54/2018. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06
- Decreto Lei nº55/2018. (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06
- DGE (2018). Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática; Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social. (2020). Movimento CERCI <https://www.fenacerci.pt/fenacerci/movimento-cerci/>
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2019). Friendships and social acceptance of children with disabilities: The role of classroom quality, individual skills, and ECEC dosage. *Topics in Early Childhood Special Education*.
- Flynn, H., Felmlee, D. & Conger, R. (2017). The Social Contexto of Adolescent Friendships: Parents, Peers, and Romantic Partners. *Youth & Society* 49(5) 679-705

- Franco, M. & Rodrigues, P. (2016). O fazer pedagógico em contexto de inclusão: estratégias, ações e resultados. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* 11(3) 1184-1197
- Freitas, M., Santos, A. J., Correia, J., Ribeiro, O. & Fernandes, E. (2013). Análise fatorial confirmatória do modelo do Questionário da Qualidade da Amizade numa amostra de jovens adolescentes Portuguesa. *Laboratório de Psicologia* 11(2) 163-175
- Freitas, M., Santos, A. J., Ribeiro, O., Pimenta, M. & Rubin, K. H. (2018). Qualidade da amizade na adolescência e ajustamento social no grupo de pares. *Análise Psicológica* 2 (XXXVI) 219-234
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research* 5(1) 1-15.
- Gaspar, T., Bilimória, H., Albergaria, F. & Matos, M. (2016). Children with Special Education Needs and Subjective Well-being: Social and Personal Influence. *International Journal of Disability, Development and Education* 63(5) 500-513
- Ghosh, P., Ray, D., Das, S. (2015). A study on the construction of a scale for assessing the quality of friendship. *Indian Journal of Health and Wellbeing*. 6(3), 236-242
- Grljušić, A. & Kolak, A. (2018). Peer Relations in Inclusive Classes. *Research in Pedagogy* 8(1) 17-35
- IBM Corp. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp;
- Hamm, J. & Faircloth, B. (2005). The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107 61-78
- Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J., Bosse, S., Koch, H., Maaz, K. & Spörer, N. (2017). Will you be my friend? A multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational. *Z Erziehungswiss* 20, 449–474
- Hill, M., & Hill, A. (Eds.) (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo

- Hosan, N. & Hoglund, W. (2017). Do Teacher-Child Relationship and Friendship Quality Matters for Children's School Engagement and Academic Skills? *School Psychology Review* 46(2) 201-218
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R. & Villardón-Gallego, L. (2020). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*
- Lawrence, D. (2006). Significant influences on the self-concept. Iem Lawrence, D. Enhancing Self-Esteem in the classroom pp. 46-48
- Madureira, I. (2017). *Pedagogia Inclusiva – Princípios e Práticas*. II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares.
- Mamas, C., Daly, A., Struyve, C., Kaimi, I., & Michail, G. (2019). Learning, friendship, and social contexts. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1255-1270
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com utilização do SPSS*. (5ª ed.) Lisboa: Edições ReportNumber
- Matheson, C., Olsen, R. J., & Weisner, T. (2007). A good friend is hard to find: Friendship among adolescents with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 319-329.
- McGrath, B & Gabhainn, S. (2001). Friendship patterns among rural, farm and urban children and adolescents in Ireland. *Administration* 55(3) 205-226
- Melo, M. & Pereira, T. (2012). Intervenção psicológica em contextos educativos: A emergência de um modelo ecológico-desenvolvimental. In T. Pereira & D. Albuquerque (eds), *Do MUS-E ao MUSEpe: 14 anos de intervenção na EB1 e Comunidade da Cruz da Picada de Évora* (pp. 206-221). Évora: Edições Aloendro
- Mills, B. & McBride, D. (2016). Increasing Adolescent Self-Esteem: Group Strategies to Address Wellness and Process. *Georgia School Concelor Association*. 58-67

- OPP (2017). As/Os psicólogas/os valorizam a educação e os contextos escolares: Perfil das/dos Psicólogas/os da Educação
- Palmeirão, C. & Alves, J. (2017). Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular. Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores. P 4-5.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621.
- Pechorro, P., Marôco, J., Poiães, C., & Vieira, R. X. (2011). Validação da Escala de Auto-estima de Rosenberg com Adolescentes Portugueses em Contexto Forense e Escolar. *Arquivos de Medicina*, 25, 174-179.
- Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships, and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education* 1-15
- Rodkin, P., & Ryan, A. M. (2012). Child and adolescent peer relations in an educational context. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.). *Educational psychology handbook* (pp. 363–389). Washington, DC: APA Publications.
- Roriz, V. & Ferreira, C. (2017). Promoção da Inclusão Escolar pelo Coordenador Pedagógico: Perceções de Professores e de Coordenadores Pedagógicos. *EDUSER: revista de educação*, 9(1) 13-30
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rossetti, Z. & Keenan, J. (2017). The Nature of Friendship Between Students With and Without Severe Disabilities. *Remedial and Special Education* 1-16
- Rossetti, Z., Lehr, D., Huang, S., Ghai, J. & Harayama, N. (2016). Parent and Teacher Perspectives on Friendships and Social Interactions of Secondary Students With Intellectual and Developmental Disabilities. *Inclusion* 4(4) 239-256

- Sanches, I. (2011). Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação* 19 135-156
- Santos, G., Ljusberg, A. & Candeias, A. (2009). Classroom Climate in Inclusive Settings. Proceedings of International Conference Changing Practices Inclusive Schools. Évora: University of Évora.
- Santos, G., Sardinha, S. & Reis, S. (2016). Relationships in Inclusive Classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16(s1) 950-954.
- Schwab, S. (2017). “The Impact of Contact on Students’ Attitudes towards Peers with Disabilities.” *Research in Developmental Disabilities* 62: 160–165.
- Schwab, S. (2018). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies*, 1-13.
- Shin, H. & Ryan, A. (2017). Friend Influence on Early Adolescent Disruptive Behavior: Teacher Emotional Support Matters. *Developmental Psychology*. 1-12
- Shingjergji, J. (2014). Role of School Psychologist in the Inclusion Education from the Teachers’ Point of View: A Case Study. *Journal of Educational and Social Research* 4(2) 304-309
- Stotsky, M., Bowker, J. (2018). Na Examination of Reciprocal Associations Between Social Preference, Popularity, and Friendship during Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Tamayo, M., Rebolledo, J. & Besoain-Saldaña (2017). Monitoring inclusive education in Chile: Differences between urban and rural areas. *International Journal of Educational Development* 53 110-116
- Tetler, S. & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education* 9-3 pp.333-344
- Thomas, J. & Daubman, K. (2001). The Relationship Between Friendship Quality and Self-Esteem in Adolescent Girls and Boys. *Sex Roles*, 45(1/2) 53-65

- Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without and intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26, 522–532.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma produção metodológica. Lólio Lourenço de Oliveira (Tradutor). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31 (3), 443-466
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Webster, A. A., & Carter, M. (2010). Characteristics of the closest relationships between children with developmental disabilities and peers in inclusive settings. *Australasian Journal of Special Education*, 34, 61–78.
- Webster, A. A., & Carter, M. (2013). A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive school settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38, 1–11.
- Wentzel, K. & Erdley, C. (1993). Strategies for Making Friends: Relations to Social Behaviour and Acceptance in Early Adolescence. *Developmental Psychology* 29 (5) 819-826
- Wentzel, K. (1994). Relations of Social Goal Pursuit to Social Acceptance, Classroom Behavior, and Perceived Social Support. *Journal of Educational Psychology* 86(2) 173-182
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzel, K. (1997). Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology* 89(3) 411-419
- Wentzel, K. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology* 90(2) 202-209

- Wentzel, K., Caldwell, K. & Barry, C. M. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology* 96(2) 195-203
- Wentzel, K. & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In j. e. grusec & p. d. hastings (eds.), *socialization in school settings* (pp. 382-403). New York, NY: Guilford Press
- Xin, Y., Li, Q. & Liu, C. (2019). Adolescent self-esteem and social adaptation: Chain mediation of peer trust and perceived social support. *Social Behavior and Personality: An international journal* 47(4) e7870
- Zuffianò, A., Eisenberg, N., Alessandri, G., Kanacri, B., Pastorelli, C., Milioni, M. & Caprara, G. (2016). The Relation of Pro-Sociality to Self-Esteem: The Mediation Role of Quality of Friendships. *Journal of Personality*, 64(1) 59-70

Anexos

Anexo 1

RSES (Escala de Autoestima de Rosenberg) – Versão Adolescentes

Lê as seguintes afirmações e assinala com uma cruz aquele que melhor reflete o teu grau de concordância com as mesmas sendo que 1 = Concordo fortemente; 2 = Concordo; 3 = Discordo; 4 = Discordo Fortemente.

Afirmação	1	2	3	4
1 – De um modo geral estou satisfeito/a comigo próprio/a.				
2 – Por vezes penso que não presto.				
3 – Sinto que tenho algumas boas qualidades.				
4 – Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.				
5 – Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio/a.				
6 – Por vezes sinto que sou um/a inútil.				
7 – Sinto que sou uma pessoa de valor.				
8-Gostaria de ter mais respeito por mim próprio/a.				
9-De um modo geral sinto-me um/a fracassado/a.				
10-Tenho uma boa opinião de mim próprio/a.				

Anexo 2

Friendship Quality Questionnaire

INSTRUÇÃO

Todas as pessoas têm amigos. Gostaríamos que pensasses no/a melhor amigo/a que tens na escola.

Número correspondente ao teu amigo: _____

Responde a todas as questões pensando sempre nele/a e na vossa amizade. Para responderes deves fazer um círculo à volta do número que melhor corresponde à tua resposta.

1	2	3	4	5
Nada verdadeiro	Um pouco verdadeiro	Verdadeiro	Bastante verdadeiro	Muito verdadeiro

1. Nós moramos muito perto um/a do/a outro/a.	1	2	3	4	5
2. Nós sentamo-nos sempre juntos/as durante o almoço.	1	2	3	4	5
3. Nós ficamos furiosos/as um/a com o/a outro/a muitas vezes.	1	2	3	4	5
4. Ele/ela diz-me que eu sou bom/boa a fazer coisas.	1	2	3	4	5
5. Se outros/as colegas falam de mim nas minhas costas, ele/ela defende-me.	1	2	3	4	5
6. Nós fazemos com que cada um de nós se sinta importante e especial.	1	2	3	4	5
7. Nós escolhemo-nos sempre um/a ao/à outro/a para parceiros/as nas coisas.	1	2	3	4	5
8. Se ele/ela magoa os meus sentimentos pede-me desculpa.	1	2	3	4	5
9. Eu sei que ele/ela às vezes diz coisas más de mim a outros/as colegas.	1	2	3	4	5
10. Posso sempre contar com ele/ela para ter boas ideias de jogos para nós brincarmos.	1	2	3	4	5

11. Se nós ficarmos zangados/a um/a com o/a outro/a, falamos sempre sobre o modo como ultrapassar essa zanga.	1	2	3	4	5
12. Ele/ela gostará sempre de mim, mesmo que os/as outros/as colegas não gostem.	1	2	3	4	5
13. Ele/ela diz-me que eu sou bastante esperto/a.	1	2	3	4	5
14. Nós contamos sempre um/a com o/a outro/a os nossos problemas.	1	2	3	4	5
15. Ele/ela faz-me sentir bem com as ideias que tenho.	1	2	3	4	5
16. Quando estou zangado/a com alguma coisa que me aconteceu, posso sempre contar-lhe o que se passa.	1	2	3	4	5
17. Nós ajudamo-nos muito um/uma ao/à outro/a com pequenas tarefas.	1	2	3	4	5
18. Nós fazemos favores especiais um/a ao/à outro/a.	1	2	3	4	5
19. Nós fazemos coisas muito divertidas.	1	2	3	4	5
20. Nós discutimos muito.	1	2	3	4	5
21. Eu nunca posso contar com ele/ela para cumprir uma promessa.	1	2	3	4	5
22. Nós vamos a casa um/a do/a outro/a.	1	2	3	4	5
23. Nós brincamos sempre juntos/as durante o intervalo.	1	2	3	4	5
24. Quando tenho dificuldade em fazer alguma coisa, normalmente peço-lhe ajuda e opinião.	1	2	3	4	5
25. Nós falamos das coisas que nos deixam tristes.	1	2	3	4	5
26. Nós fazemos facilmente as pazes quando brigamos.	1	2	3	4	5
27. Nós brigamos muito.	1	2	3	4	5
28. Nós estamos sempre a partilhar coisas como canetas, brinquedos e jogos, um/a com o/a outro/a.	1	2	3	4	5
29. Se estamos zangados um/a com o/a outro/a, falamos sempre do que poderíamos fazer para nos sentirmos melhor.	1	2	3	4	5

30. Se eu contar-lhe um segredo, sei que posso confiar nele/a que ele/a não conta a ninguém.	1	2	3	4	5
31. Nós chateamo-nos um/a ao/à outro/a muitas vezes.	1	2	3	4	5
32. Nós temos sempre boas ideias na forma de fazermos as coisas.	1	2	3	4	5
33. Nós estamos sempre a emprestar coisas um/a ao/à outro/a.	1	2	3	4	5
34. Ele/ela ajuda-me nas coisas de modo a que eu consiga despachar-me.	1	2	3	4	5
35. Nós terminamos as nossas discussões muito depressa.	1	2	3	4	5
36. Nós contamos sempre um/a com o/a outro/a para termos boas ideias para fazermos as coisas.	1	2	3	4	5
37. Ele/ela não ouve as minhas opiniões.	1	2	3	4	5
38. Nós contamos muitas coisas privadas um/a ao/à outro/a.	1	2	3	4	5
39. Nós ajudamo-nos muito um/a ao/à outro/a com o trabalho da escola.	1	2	3	4	5
40. Nós contamos segredos um/a ao/à outro/a.	1	2	3	4	5
41. Ele/ela importa-se com os meus sentimentos.	1	2	3	4	5

Anexo 3

Perceção das relações de amizade dos alunos/as – Guião de entrevista aos docentes

- 1- Como descreveria a dinâmica relacional da turma?
- 2- Como sente que são as relações interpessoais dos/as estudantes uns/umas com os/as outros/as?
- 3- Existem relações de amizade? Como as caracteriza?
- 4- Existem grupos de amigos na turma? Quantos grupos? E com quantos elementos?
- 5- Existem alguém que, na sua opinião seja excluído, afastado ou mesmo que sofra de bullying?
- 6- Se existe, como é que esse/a adolescente se relaciona com os outros ou com algum/a outro/a em particular?
- 7- Sente que as relações de amizade entre estudantes influenciam a sua autoestima? Se sim, como?
- 8- Há algum problema recorrente relacionado com as relações interpessoais entre os/as estudantes desta turma?
- 9- Apercebeu-se de alguma diferença nas relações interpessoais entre estudantes com o desenvolvimento de turmas inclusivas?
- 10- “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (...) constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.” Este documento reforça uma particular importância que deve ser dada às competências de relacionamento interpessoal e de cidadania, assim como ao desenvolvimento emocional e autoestima, sendo que este documento. Na sua lecionação, como fomenta ou tenta fomentar estas competências?

Anexo 4

Perceção das relações de amizade dos educandos/as – Guião de entrevista aos encarregados de educação

- 1- Como sente que é a relação do/a seu/sua filho/a com os/as colegas de turma e destes/as com ele/a?
- 2- Conhece os/as colegas do/a seu/sua filho/a?
- 3- Na sua opinião, o/a seu/sua filho/a tem amigos/as?
- 4- Sabe quem são?
- 5- Como caracteriza a relação do/a seu/sua filho/a com esses/as amigos/as?
- 6- Sente que as relações de amizade do/a seu/sua filho/a influenciam a sua autoestima?
- 7- Há alguma situação ou problema que se mantenha ao longo do tempo relacionado com as relações do/a seu/sua filho/a?
- 8- Apercebeu-se de alguma diferença nas relações de amizade do/a seu/sua filho/a nos últimos tempos?

Anexo 5

CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro/a Encarregado/a de Educação,

O presente documento visa fornecer-lhe a informação básica de que depende o seu consentimento para a participação do seu educando neste projeto de investigação. Pedese que o leia e, se autorizar a participação do seu educando, assine o documento.

No âmbito de Mestrado em Psicologia, especialidade Psicologia da Educação da Universidade de Évora, encontro-me a realizar um estudo de investigação que tem como objetivo geral compreender a dinâmica das amizades em sala de aula inclusiva; avaliar a autoestima dos alunos e perceber se as relações de amizade se relacionam com a autoestima. Para tal estudamos não só a perspectiva dos alunos, mas também a dos pais e professores.

A recolha de dados será realizada através de dois questionários, Escala de Autoestima de Rosenberg e *Friendship Quality Questionnaire*, que terão a duração conjunta aproximada entre 15 a 25 minutos.

A participação no presente estudo não trará qualquer investimento da sua parte ou do/a seu/sua educando/a, nem nenhum risco associado. O anonimato e a confidencialidade dos seus dados serão mantidos, sendo que apenas eu e a minha orientadora teremos acesso aos mesmos.

A autorização é voluntária, sendo passível a sua desistência ou exclusão a qualquer altura, sem consequências associadas. Ao autorizar a participação do/a seu/sua educando/a neste estudo estará a contribuir para ajudar a comunidade científica e académica.

Se tiver alguma questão sobre a investigação poderá coloca-la em qualquer momento a mim presencialmente ou através do meu email (caroliccorreia0@gmail.com) bem como à minha orientadora de dissertação de mestrado, Prof.^a Doutora Graça Duarte Santos (mgss@uevora.pt).

Neste sentido, vimos solicitar a participação do/da seu/sua educando/a no presente estudo, nas condições acima mencionadas.

Na qualidade de encarregado de educação de um/a aluno/a que integra uma turma inclusiva numa das escolas abrangidas pela investigação confirmo que fui informado/a sobre o estudo de investigação acima descrito. Compreendi toda a informação que me foi dada e tive oportunidade de colocar dúvidas e realizar questões.

Nos termos e para os efeitos do disposto nos artigos 13.º a 22.º do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU)2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril, autorizo de livre vontade a participação do meu educando no estudo acima mencionado.

Assinatura do encarregado de educação: _____

Data: ___/___/_____

Anexo 6

DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro/a voluntário/a,

O presente documento visa fornecer-lhe a informação básica de que depende o seu consentimento para a participação voluntária neste projeto de investigação. Pede-se que o leia e, se quiser participar, assinie o documento. Leve o tempo que entender necessário para examiná-lo.

No âmbito da minha dissertação de mestrado em Psicologia, especialidade Psicologia da Educação na Universidade de Évora, estou a realizar um estudo que tem como objetivo geral compreender a dinâmica das amizades em sala de aula inclusiva; avaliar a autoestima dos alunos e perceber se as relações de amizade se relacionam com a autoestima; para tal interessa-nos estudar, não só a perspetiva dos alunos, mas também de pais e professores.

Neste sentido, vimos solicitar a sua colaboração no estudo através de uma entrevista com a duração aproximada entre 15 a 25 minutos. Os dados relativos a esta entrevista serão anónimos e confidenciais, sendo apenas eu e a minha orientadora a ter acesso aos mesmos. Ao participar neste estudo estará a contribuir para ajudar a comunidade científica e académica. Se tiver alguma questão sobre a investigação poderá coloca-la em qualquer momento a mim presencialmente ou através do meu email (caroliccorreia0@gmail.com) bem como à minha orientadora de dissertação de mestrado, Prof.^a Doutora Graça Duarte Santos (mgss@uevora.pt).

Assim, declaro que:

- Declaro que o objetivo e os procedimentos relativos à investigação em curso foram claros e responderam de forma satisfatória as minhas questões.
- Compreendo que tenho o direito de negar a minha participação neste estudo em qualquer momento durante a participação, bem como retifica-la, atualiza-la, ter acesso à mesma e até ao apagamento dos dados fornecidos por mim.

- Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e no desenvolvimento do estudo, qualquer questão sobre o estudo e os métodos a utilizar.
- Tenho conhecimento das pessoas com quem posso contactar para esclarecer qualquer dúvida em relação a esta investigação.
- Compreendo as vantagens de participar nesta investigação.

Nos termos e para os efeitos do disposto nos artigos 13.º a 22.º do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU)2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril, e após devidamente informado/a, consinto a minha participação neste estudo.

Data: ____/____/____

Assinatura do/a Participante: _____

Nome do entrevistador: _____ Assinatura: _____

Anexo 7

Exmo. Senhor

Diretor Regional da Educação

Dr. Marco Gomes

Assunto: Pedido de Autorização para realizar uma investigação em meio escolar

Sou Carolina Correia, natural do Funchal, e finalista do Mestrado em Psicologia, especialidade Psicologia da Educação da Universidade de Évora.

No âmbito da dissertação do meu mestrado, pretendo desenvolver um trabalho que tem como objetivo geral a compreensão da dinâmica das amizades de adolescentes em sala de aula inclusiva. Para aprofundar esta compreensão propomos-nos estudar a eventual relação das amizades com a autoestima das adolescentes, assim como compreender como é a perceção da amizade do ponto de vista dos pais dos adolescentes e do ponto de vista dos professores. Por último interessar-nos-ia também perceber se existiriam diferenças entre as turmas de meio rural e urbano.

Metodologicamente pretendemos utilizar como instrumentos de estudo, o recurso a entrevistas semi diretivas a 32 pais (quatro por cada turma) e a 16 professores (diretor de turma e um professor por cada turma), a Escala de Autoestima de Rosenberg e o *Friendship Quality Questionnaire* a todos os alunos de 7º ano de 8 turmas inclusivas aleatórias, sendo o único requisito serem 4 rurais e 4 urbanas. Os dados serão recolhidos por mim, que assim serei a única a estar presente em meio escolar para obter estes dados.

Com a presente exposição venho solicitar a Vossa autorização para poder desenvolver esta investigação na Região Autónoma da Madeira propondo para tal que este estudo se desenvolva em três escolas do meio urbano e três do meio rural. Em cada uma das situações proponho-me selecionar duas turmas da escola maior e uma turma de cada uma das duas escolas de menores dimensões. Assim, idealmente as nossas propostas e o nosso pedido seriam para as seguintes escolas:

Meio Urbano

- • Escola Dr. Horácio Bento Gouveia – duas turmas
- • Escola Básica 23 Bartolomeu Perestrelo – uma turma
- • Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros – uma turma

Meio Rural

- • Escola Básica e Secundária Pe Manuel Álvares – duas turmas
- • Escola Básica e Secundária do Porto Moniz – uma turma
- • Escola Básica e Secundária Bispo D. M. F. Cabral – uma turma

Os dados recolhidos serão tratados anonimamente e serão estreitamente confidenciais e por isso comprometo-me a não os divulgar publicamente utilizando-os apenas para o fim descrito acima.

Esperando ter o Vosso interesse e autorização, subscrevo-me

Atenciosamente

Funchal, data

(Carolina Correia)

Anexo 8

Análise qualitativa da perceção de docentes

Tema 1 – Dinâmica de relacionamentos em sala de aula – perceção de docentes

Categorias	Subcategorias	Exemplos de frases
Qualidade Dinâmica da turma	Boa	<p>“Eu diria boa” (ED IV)</p> <p>“Eu acho que eles no geral dão-se bem” (ED V);</p> <p>“Bem, de um modo geral eles dão-se bem” (ED VI);</p> <p>“Muito boa. É uma turma que já vem ...” (ED XII);</p> <p>“(…) apresentam uma boa relação” (ED XIV);</p> <p>“É uma dinâmica positiva” (ED XV).</p>
	Instável	<p>“Ao mesmo tempo são amigos, cooperam, mas depois ao mesmo tempo também tendência para criar conflitos” (ED I);</p> <p>“Prejudicam-se para defender o outro, mas quando alguém faz alguma coisa também são os primeiros a acusar.” (ED VII);</p> <p>“Por vezes muito boas, por vezes até menos boas” (ED VIII);</p> <p>“Eles têm momentos que interagem todos juntos e parece um núcleo forte, são amigos. Tem outros momentos que funcionam aos grupos e há guerras entre grupos.” (ED XIII)</p>
	Outros	<p>“acho normal (a dinâmica da turma). Com alguns alunos que se relacionam melhor do que outros” (ED II);</p> <p>“Má (a dinâmica da turma) (...) Desde o princípio do ano letivo que lhes peço para serem unidos, para serem um equipa e eles não conseguem” (ED III);</p> <p>“já houve situações de ciúmes dos amigos” (ED V);</p> <p>“No caso das meninas há muito ciúme” (ED V);</p> <p>“o 7º ano também trouxe muita ansiedade a muitos deles, o que faz com que eles se relacionem de uma forma pior” (ED V);</p> <p>“há uma boa integração e dinâmica entre os alunos” (ED IX);</p>

Dimensões relacionais		“há tendência para formar grupos consoante... as notas, ou associar a comportamentos aceitáveis” (ED XI).
	Agressão	“gostam de deitar o outro abaixo” (ED II); “É mais agressão verbal” (ED II); “a maneira mais fácil é serem agressivos, às vezes verbalmente, às vezes fisicamente, mas fisicamente é menos frequente, muito menos frequente. É mais a nível verbal a agressividade que eu vejo.” (ED XVI)
	Conflito	“(...) pegam-se muito uns com os outros (...) estão sempre a mandar bocas uns para os outros” (ED III); “tem aqui um aluno, e quando é para atacar aquilo é terrível” (ED III); “Muito conflituosa. (...) É, é conflituosa (...) alimentam-se muito do conflito” (ED IV); “É um menino que está constantemente a criar conflito” (ED V) “também vem ligeiros conflitos” (ED XIV); “É sempre aquele aluno (...) que foi incorreto e que magoou” (ED XVI).
	Competição	“Entre os rapazes noto (competição)” (ED II); “a nível de resultados, uma competição um bocadinho no sentido negativa.” (ED XIV) “A competição, pode não ser só pelas notas, mas também pela capacidade de ser extrovertida, sociável” (ED XI)
	Cooperação	“São miúdos que cooperam” (ED I) “Há muita interajuda” (ED IX) “cooperam uns com outros” (ED XII)
	Bom relacionamento	“de uma forma geral, até se dão bem” (ED I); “Entre eles até se dão muito bem” (ED V); “acho que até se entendem bastante bem uns com os outros” (ED VI); “No geral também considero bom” (ED X) “dão-se todos bem” (ED XI) “eles até se relacionam bem” (ED XIV)
	União	“dão muito valor à amizade, são muito unidos, muito amigos entre eles” (ED XII);

		“Unidos, coesos” (ED XII); “Eles são muito unidos” (ED XVI).
	Respeito	“sabem respeitar o outro” (ED I); “sabem respeitar o trabalho do colega” (ED I); “É uma turma que é respeitosa” (ED IX); “há respeito” (ED IX).
	Imaturidade	“são brincadeiras imaturas” (ED I) “Entre os rapazes noto (...) que são mais imaturos se calhar nos seus relacionamentos” (ED II);
	Outros	“há um certo individualismo (...) acham (...) que são o centro do mundo e têm dificuldade em olhar para os outros” (ED V); “partilham várias coisas” (ED XII).
Integração	Inexistente	“Não, não, ninguém” (ED IX); “Não, naquela turma não” (ED XIV).
	Bullying	“Já houve situações de bullying logo no início (ED V) “Sim” (ED II); “(Acenou positivamente que sim) (...) tem esses dois alunos que sofrem de bullying” (ED III); “Tem dois (...) que sofrem (de bullying)” (ED V)
	Autoisolamento	“Ela isola-se muito (...) recusa-se sempre a integrar-se na turma” (ED V); “há uma menina” (ED VI) “Há uma menina (...) ela é que se exclui” (ED VI); “há ali alguns alunos que se isolam” (ED VII)
	Excluído	“Excluído e afastado sim (...)” (ED IV); “Eu noto que essa pessoa que está mais de parte nesta turma” (ED XIII) “há dois casos” (ED XV) “ele é um bocado excluído” (ED XVI)

Problemas recorrentes	Inexistentes	<p>“Não, não, não” (ED I);</p> <p>“Não, acho que não” (ED V);</p> <p>“Que eu saiba não” (ED VIII);</p> <p>“Não” (ED IX);</p> <p>“Não tenho a noção disso, nesta turma não” (ED X);</p> <p>“Não, nesta turma não há” (ED XII)</p>
	Destabilização da turma	<p>“Eles têm muita dificuldade em comportar-se em condições na sala de aula” (ED III);</p> <p>“destabiliza um bocado essa aprendizagem” (ED XIII);</p> <p>“os alunos são muito faladores e distraídos” (ED XV);</p> <p>“é um elemento muito perturbador” (ED XVI);</p> <p>“muito faladores” (ED XI)</p>

Tema 2 – Amizade e Autoestima – percepção de docentes

Categorias	Subcategorias	Exemplos de frases
Influência das relações de amizade na autoestima	Sentimento de pertença	<p>“Eu noto que há meninos que quando se sentem integrados, eles trabalham de outra maneira” (ED V);</p> <p>“serem aceites pelos colegas, independentemente das suas diferenças acho que contribui muito para a sua autoestima” (ED VI);</p> <p>“o facto de não se sentir aceite (...) faz com que eles (...) achem que o problema está neles” (ED XI);</p> <p>“Sim, influencia (...) eles (...) estarem bem integrados na turma (...) vão estar mais confiantes” (ED XIII);</p> <p>“se tivermos relações positivas, uma amizade saudável e agradável, a pessoa cresce com mais autoconfiança, sente-se mais aceite” (ED XV);</p>

	Comentários	<p>“se eles não tiverem um amigo ou alguém que os acompanhe nos intervalos, na hora de almoço, eles sentem-se excluídos, que eles ficam sozinhos e eles têm que pertencer” (ED XVI)</p> <p>“são capazes de fazer um elogio aos colegas e mesmo em relação às críticas negativas (...) que acabam por ser construtivas (...) eu sinto (...) que também está a contribuir para a autoestima deles” (ED I);</p> <p>“nesta idade eles gostam muito de elogiar e utilizam as palavras muito fortes como o “amo-te” como “gosto de ti”, “és a minha melhor amiga” (...) eles ficam claro valorizados” (ED IV);</p> <p>“eles chamam “criança” ou chamam outro mais gordinho por ser mais gordinho e eu penso que isso afeta a autoestima deles sim” ED VII</p> <p>“falarem mal pelas costas (...) tenho conhecimento disso, provoca grande sofrimento na vítima” (ED XII).</p>
Influência das relações de amizade no comportamento	Outros	<p>“pode influenciar (a autoestima). Depende. É o que eu digo, tem muito a ver com a personalidade deles também” (ED I);</p>
	Comportamento Observado	<p>“É que muitas vezes eles até se tornam diferentes daquilo que são, ou mesmo a sua maneira de vestir para se tornarem mais parecidos com os colegas” (ED VI);</p> <p>“a forma de se vestir, aquilo que comem ou não comem (...) a forma de se comportar em determinadas situações (...) sim, são influenciados pelas amizades” (ED IX);</p> <p>“Se forem grupos que os puxem para cima é normal que influencie positivamente. Se forem grupos que os influenciem para o lado menos bom, também vai influenciar negativamente” (ED XIV).</p>
Total		

Tema 3 – Qualidade das relações de amizade – percepção de docentes

Categorias	Subcategorias	Exemplos de frases
Qualidade das relações de amizade observadas	Boa	“dão-se super bem” (ED I);
		“Eu acho que eles todos no geral entendem-se” (ED V);
		“São boas” (ED VIII)
		“são realmente relações de amizade sólidas” (ED IX);
		“acho que são amizades verdadeiras” (ED X);
	Saudável	“Sim, sim (...) Boas, boas” (ED XI);
		“eu acho que são saudáveis” (ED II);
		“Saudáveis” (ED IV);
		“a percepção que eu tenho é que me parecem bastante equilibradas e saudáveis” (ED XII);
Outros	“eu penso que são saudáveis” (ED XIV)	
	“Eu acho que eles têm dificuldade nas relações de amizade” (ED III);	
Fatores que fortalecem a qualidade da relação de amizade	Cooperação	“noto que há ali um agrupar por, por exemplo dificuldades” (ED VI).
		“houve (...) um aluno que ele estava desmotivado e o facto de o colega ser amigo, com autorização do professor deslocava-se para o computador desse (aluno) com mais dificuldade e o próprio ultrapassou (...) com a ajuda do colega” (ED VIII);
	Convívio fora da escola	“São relações bonitas, eles são capazes de ajudar os colegas e eu noto que há muita entreajuda” (ED V).
		“Há ali alguns meninos que se vê bem que são amigos fora da escola” (ED VII)
	Afinidade familiar	“são vizinhos também, brincam no fim de semana” (ED IX)
		“afinidade familiar (...) são primos (...) mesmo dentro da turma” (ED XI);
		“há muitos que são primos” (ED XV).

Anexo 9

Análise qualitativa da perceção de mães/pai

Tema 1 - Dinâmica de relacionamentos em sala de aula – perceção de mães/pai

Categorias	Subcategorias	Exemplos de frases
Qualidade Dinâmica relacional da turma	Boa	“É assim, eu sinto que é boa” (EP XVII); “Acho que é boa” (EP XXVI); “Acho que é ótima” (EP XXVII); “Que eles dão-se bem” (EP XXXIV); “Eu acho que é boa” (EP XXXVI); “Eu acho que tem uma relação muito boa” (EP XLV).
	Instável	“Razoável” (EP XXV); “Mais ou menos (...) ele tem uma forte ligação com alguns colegas, com outros nem tanto” (EP XLII); “Tem altos e baixos (...) Não é muito fácil” (EP XLVII); “tem os seus altos e baixos” (EP XLVIII)
	Outros	“Terrível (...) E é desde o 5º ano e é constantemente (...) e eu (...) já nem ligo porque há coisas que (...) é melhor ignorar e ela não consegue ignorar (...) seja lá quem for que diga alguma coisa da mãe ela fica muito magoada e ofendida” (ED XXIV); “Eu não acho muito boa” (ED XLVI).
Dimensões relacionais	Conflito	“Eles têm muitas rivalidades” (EP XXII); “Conflitos, alguns conflitos com algumas colegas” (EP XLI).

Competição	<p>“É competição. Infelizmente é isso” (EP XLI);</p> <p>“(…) sempre que se faz um teste tentam logo saber “ah que nota é que tiveste?”” (EP XLVIII).</p>
Agressão	<p>“Às vezes há comentários...(…) são agressivos nas brincadeiras” (EP XXII);</p> <p>“É que ela foi criada num jardim zoológico, eu fui criada da SPAD (...) Mas é tipo escorraçada. “Sai daqui” “não tens nada que estar aqui” (EP XXIV);</p> <p>“Ele tem colegas que o rebaixam (...) Ele tem que andar com aquele grupo porque se ele não tem aquele grupo... Já não é amigo” (EP XLVI);</p> <p>“Uma chapada nunca pode ser brincando nem um pontapé pode ser brincando!” (EP XXII);</p> <p>“um amigo que é amigo se vê (...) outra colega de outra turma estar a bater nela (...) não se ria da situação” (EP XLVIII).</p>

Total

Tema 2 – Amizade e Autoestima – perceção de mães/pai

Categorias	Subcategorias	Exemplos de frases
Influência das relações de amizade na autoestima	Sim	<p>“Acho que sim, tanto para o positivo como para o negativo (...) ao comentar, ou a colega dizer que ela está bonita ou até a colega também dizer que ela está feia (...) Eu acho que ela fica um bocadinho mais triste” (EP XXII);</p> <p>“Sim, com certeza. É muito importante para ela a amizade, ser aceite no grupo.” (EP XXVII);</p> <p>“Sim (...) Os meninos dizem “tu és linda” (risos) então é que ela fica mais vaidosa!” (EP XXX);</p> <p>“Influencia bastante” (EP XXXIII);</p> <p>“Penso que sim” (EP XXXVI);</p> <p>“Sim” (EP XXXVII).</p>
	Outros	<p>“De aparência talvez, o estilo. Acho que é mais por aí. Não é pela maneira de ele ser” (ED XX);</p> <p>“Não, não porque ela tem personalidade bastante forte” (ED XXIII);</p> <p>“Não posso responder. É o meu filho, mas não tenho esse feedback porque é um miúdo fechado” (ED XXV);</p>

		<p>“Às vezes...” (ED XXXIX);</p> <p>“Às vezes (...) Por vezes há uns desentendimentos” (ED XLI).</p>
Influência das relações de amizade no comportamento	Comportamento observado	<p>“Não gosta de ir contra. Isso também aflige-me um pedacinho porque pode ser passivo (...) não gosta de dizer “Ah não vou...”” (EP XXVIII);</p> <p>““O outro manda fazeres isso e tu influencias (deixas-te influenciar)”” (EP XXIX);</p> <p>“Agora todos estão em casa à frente da playstation e agora ele está a fazer o mesmo.” (EP XXXII);</p> <p>“ele joga bem futsal e entrou para o clube Porto Moniz porque os amigos estão lá e ele também queria ir (...) e ele foi” (EP XXXIII);</p> <p>“a maneira de falar, até as palavras que usam” (EP XXXV);</p> <p>“Só os amigos é que sabem, só eles é que são bons, só eles é que conseguem compreendê-lo” (EP XXXVIII).</p>
	Aparência física	<p>“De aparência talvez, o estilo” (EP XX);</p> <p>“ele preocupa-se mais com o vestuário, com o corte de cabelo (...) Eu acho que também tem a ver com a influência dos amigos também” (EP XXVI);</p> <p>“Então a maneira de vestir” (EP XXXV).</p>
Total		

Tema 3 -Qualidade das relações de amizade – perceção de mães/pai

Categories	Subcategorias	Exemplos de frases
Qualidade das relações de amizade observada	Boa	<p>“Ela relaciona-se bem” (EP XIX);</p> <p>“acho que é uma boa relação entre eles” (EP XXVII);</p> <p>“Ela ficou mais vaidosa depois de conviver com elas (...) que se enquadrou bem com os amigos” (EP XXXI);</p>

Fatores que fortalecem a qualidade da relação de amizade	Cooperação	“Eu acho que é muito” (EP XXXVI); “É boa relação” (EP XXXIX); “Geralmente dão-se bem” (EP XLII). “Ajuda naquilo que é preciso” (EP XVII); “se tiver alguma coisa que ela não tenha passado como ela esteve doente emprestam o caderno para passar” (EP XXIV); “quando precisa de trabalhos fala com eles” (EP XXVI); “os amigos às vezes mandam-lhe trabalhos por email ou coisa e “tens de fazer isto e tens de fazer aquilo”” (EP XXXIII); “é uma relação de interajuda (EP XXXVII); “Acho que são (...) colaborativos” (EP XLI)
	Convívio fora da escola	“Combinam muitas coisas e gostam muito de estar juntos” (EP XVIII); “fazem alguma coisa fora da escola” (EP XXVI); “juntam-se já para ir almoçar” (EP XXVIII); “caminham (passeiam), vão ao cinema” (EP XXIX); “Se ela me disser “mãe, a minha amiga está aqui ao pé de casa, podes ver na janela” “ok, vais até lá baixo, sim” (EP XXX); “Tem um que ele faz trabalhos, já levou a casa” (EP XLV)
Total		

Anexo 10

Exemplares de entrevistas a docentes

C: Isto tudo referente à turma do 7ºano, como é que descreveria a dinâmica relacional da turma?

EIX: Bem, eu acho que em termos de relações que eles estão bastante bem integrados mesmo... nós temos um aluno que chegou há um mês mais ou menos e mesmo esse já se começa a integrar. É uma turma que é respeitosa, os miúdos... eu acho que eles funcionam muito bem por isso acho que a integração é boa.

C: Então a dinâmica entre eles é boa

EIX: É bastante positiva, sim. Há muita interajuda, há respeito, sim, sim. Há a parte da infantilidade que algumas vezes há situações menos positivas, mas sim são... há uma boa integração e dinâmica entre os alunos.

C: Como é que sente que são as relações interpessoais dos estudantes uns com os outros?

EIX: Acho que há como sempre alguns grupinhos, não é? Mas se têm de trabalhar com outros elementos da turma porque volta e meia fazemos mesmo em Cidadania e Desenvolvimento fazemos trabalhos de grupos e foram neste período tirados à sorte os grupos e não há problema nenhum. Acho que a relação deles é positiva

C: Ou seja, apesar de haver evidencia que têm preferência por determinadas pessoas, se tiverem de trabalhar com outras, nota que isso é tudo muito pacífico.

EIX: Sim, sim, sim. Lá está, o trabalho é que às vezes não é pacífico porque há às vezes aquela preguiça, mas em termos... entre eles. É como o trabalho, volta e meia é o trabalho. É porque há uns mais preguiçosos que outros, mas ainda assim eles fazem um esforço para trabalharem todos juntos.

C: Então também já percebemos que existem de facto relações de amizade na turma. Como é que as caracterizaria?

EIX: Como assim?

C: De modo geral, aquilo que vê de eles serem amigos, como é que caracterizaria essas amizades?

EIX: Aqueles grupos que realmente há... se calhar vamos dizer que 75% da turma temos ali umas relações de companheirismo, colegas de turma, 25% tem relações de amizade e acho que são fortes porque muitos deles já se conhecem há muito tempo e já têm relações muito vincadas e são realmente relações de amizade sólidas. Não no total da turma, mas há ali alguns miúdos que sim porque são vizinhos também, brincam no fim de semana, não é? As miúdas também. Acho que 25% ali tem uma relação de amizade sólida.

C: Já percebemos que existem alguns grupos, não é? Nas turmas. Sensivelmente quantos grupos diria em que a turma se divide por norma? Se conseguir identificar...

EIX: Ora, eu diria quatro. Não sei se vale a pena dizer quais são

C: Não, mas sensivelmente o número de pessoas que pertence aos grupos.

EIX: Ora, três, quatro alunos por grupo.

C: E quantos elementos tem a turma?

EIX: Neste momento tem dezoito alunos.

C: Existe alguém que na sua opinião seja excluído, afastado ou mesmo que sofra de bullying.

EIX: Não, não, ninguém.

C: Sente que as relações de amizade entre estudantes influenciam a sua autoestima?

EIX: Sim, e mesmo os comportamentos, não é? O querer... temos ali grupos que queremos... principalmente nas meninas, há ali um grupo de meninas que está muito preocupada com a parte física, não é? E depois a forma de se vestir, aquilo que comem ou não comem. Neste momento está a ser influenciado pelas amizades, sim, pelo grupo de amigos. É verdade. E mesmo os outros, a forma de se comportar em determinadas situações. Claro que depois a parte da autoestima também vai de arrasto, e sim, são influenciados pelas amizades

C: Há algum problema recorrente relacionado com as relações interpessoais entre os alunos da turma?

EIX: Não. Desde o início do ano, não posso dizer que... já tive outras direções de turma, noutras situações, mesmo começando no 7º ano e nesta turma não. Por acaso é uma das turmas que desde o início do ano que em termos de relações não há... com FPS muitas vezes é tentar trabalhar dinâmicas de integração da turma, de respeito entre eles... Nesta turma não tem sido necessário porque realmente funciona muito bem. É uma das turmas que nos últimos anos que realmente funcionam muito bem mesmo tendo como já disse

alunos, um aluno, que é repetente. Eu acho que no fundo há situações em que ele próprio é que se sente um bocadinho de parte porque é mais velho, não é? Ou seja, ele tem mais três anos que eles e já fica ali, dois ou três, acho que são três, já fica um bocado... a faixa etária, ele acompanha mais os alunos de outras idades, mas durante as aulas e intervalos que não consegue estar com os outros colegas relaciona-se bem. Depois temos ali uns que chegaram este ano. Um aluno que chegou este ano e outro que também integrou a turma este ano são alunos que foram bem recebidos e que estão integrados por isso em termos de inter-relações não há nada a referir. Acho que é uma turma que funciona tudo muito bem.

C: Portanto, apercebeu-se de alguma diferença nas relações interpessoais com o desenvolvimento das turmas inclusivas? Ou seja, a partir de agora, como supostamente temos outro tipo de...

EIX: É assim, aqui nesta escola pronto... falando só sobre o 7º ano, não. Mas também não é muito fácil nesta escola porque nós temos... a escola é muito pequena, não é? O meio é muito pequeno, não são muitos alunos, o que se nota mais aqui tem sido até receber alunos que vêm da Venezuela. Mas nesta turma... (indicador que não notou diferenças). Acho que se calhar, não sei se é por ser mais novos... não sei se a facilidade de integração porque temos outras turmas que nota-se mais ali uma divisão. Nesta turma não.

C: Vou só ler aqui uma citação, está bem? Portanto, “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constitui assim a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é de contribuir para a organização e gestão curriculares e ainda para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva”. Portanto, este documento reforça e dá uma particular importância às relações interpessoais, às competências de cidadania, assim como o desenvolvimento emocional e da autoestima. Na sua lecionação como fomenta ou tenta fomentar este tipo de competências?

EIX: Bem, essencialmente neste nós só estamos a trabalhar muito com o 7º ano neste momento, muito com esta parte das aprendizagens essenciais e com o Perfil de Saída Obrigatória. Na parte de Geografia não tenho este ano, para já, fiz alguns trabalhos individuais, mas pronto, como tenho a Cidadania e Desenvolvimento... o problema é que nós temos sempre programas muito extensos, não é? E não estamos ainda a trabalhar a

interdisciplinaridade por isso ainda não temos... porque só vai entrar para o ano, não tem sido possível. Ou seja, em Cidadania e Desenvolvimento, que é a parte de fomentar a cidadania, a parte de fomentar a integração, aí sim, eles têm os trabalhos que foram sempre feitos em grupo e tentei que não fossem... porque até este momento eles fizeram três trabalhos porque o deste período é mais longo, tentei que não fossem sempre os mesmos grupos para trabalharem com todos, para perceberem realmente que no mundo do trabalho nós não vamos só trabalhar com os nossos amigos, não é? Nós temos que trabalhar com toda a gente, temos de aceitar toda a gente e como já lhe disse nesta turma é tudo muito pacífico e este ano tem sido só mesmo na parte de Cidadania e Desenvolvimento, mas lá está para o próximo ano já vamos entrar com a parte da interdisciplinaridade e aí já vai ser trabalhos de outro tipo de... porque só com o tempo, a parte do cumprimento de programas e tudo não é fácil. Agora vamos ver no próximo ano como é que isto vai funcionar porque isto é tudo muito novo também. Há escolas que já começaram neste processo há mais tempo, já estão mais familiarizados. Nós como é este primeiro ano e ainda não a 100% também só mesmo em Cidadania, na parte de Geografia não.

C: Há alguma informação que ache pertinente e que queira acrescentar?

DTPM: Não, não. Não sei se quer saber mais alguma coisa

C: Por mim está OK

DTPM: Muito obrigada

C: Muito obrigada pela sua participação

C: Relativamente a esta turma do 7ºB, como descreveria a dinâmica relacional da turma?

EXIV: É uma turma que já vem do primeiro ciclo e que a nível relacional relacionam-se todos, mas também há ali um bocadinho, nota-se que vem um bocadinho de competição, uma vez que é uma turma boa a nível de resultados, uma competição um bocadinho no sentido negativa. Portanto, e com isso também vem ligeiros conflitos à custa dessa situação. De resto, é uma turma que se trabalha bem, que tem uma boa relação com os professores e entre eles, dentro da aula, apresentam uma boa relação.

C: Como sente que são as relações interpessoais dos estudantes uns com os outros?

EXIV: Pois, as relações interpessoais é assim, o que eu presenciando dentro da sala é que eles até se relacionam bem, nomeadamente quando são trabalhos de grupo, faz-se bons

trabalhos... A parte que falei ainda há pouco se calhar vem de casa, um bocadinho de pressão, e essa pressão é usada para eles no sentido negativo. Dentro da sala não posso dizer isso porque mostram uma boa relação nos trabalhos quando trabalham sobretudo com os pares.

C: Existem relações de amizade?

EXIV: Sim, tem os grupinhos normais, que é o que nós dizemos, não podem ser amigos de toda a turma, têm os seus grupinhos, mas têm é que respeitar toda a turma. Mas têm, têm sim, qualquer um deles tem o seu grupinho de amigos.

C: Como é que caracterizaria no geral as relações de amizade?

EXIV: Dos grupinhos que eles formam eu penso que são saudáveis, têm no amigo um confidente, têm no amigo ajuda... Sim, nesse aspeto têm.

C: Portanto, falou-me em grupos. Se tivesse de apontar um número, diria que seriam quantos grupos dentro da turma?

EXIV: Pois, é assim, eu falo a nível de grupos de três, quatro por grupo e deve haver ali uns três, quatro grupinhos que se dão melhor com esse grupinho, que se relacionam mais, identificam-se ou pelos gostos, ou pelos interesses ou pelos estudos, não sei especificamente.

C: Existe alguém que na sua opinião seja excluído, afastado ou que sofra de bullying?

EXIV: Não, naquela turma não. Não tenho conhecimento nem... porque nós às vezes apercebemo-nos que isso existe, não é? Mas não, que tenha conhecimento nesta turma não.

C: Sente que as relações de amizade entre estudantes influenciam a sua autoestima?

EXIV: Entre eles?

C: Deles próprios, se as relações de amizade influenciam a sua própria autoestima.

EXIV: Claro. Se forem grupos que os puxem para cima é normal que influencie positivamente. Se forem grupos que os influenciem para o lado menos bom, também vai influenciar negativamente, é a perceção que tenho.

C: Há algum problema recorrente relacionado com as relações interpessoais dos estudantes uns com os outros nesta turma?

EXIV: Nesta turma tem mais a ver com essa “maldadezinha” de competição negativa, mas eu penso que é mais pressão dos pais, porque é uma turma de pais um bocadinho mais cultos na verdade, porque acompanham mais os filhos, porque é uma turma oriunda

da vila, do centro da vila, é diferente de uma turma que venha de zonas mais altas. Nota-se, nota-se a diferença nesse aspeto.

C: Apercebeu-se de alguma diferença nas relações interpessoais entre estudantes com o desenvolvimento das turmas inclusivas?

EXIV: Eu penso que eles relacionam-se bem nomeadamente com os alunos que estão inscritos no ensino especial, que agora terá outro nome e aceitam bem e relacionam-se bem. Não há problema maior na inclusão.

C: O comentário que foi feito na entrevista da professora Lúcia foi, ela disse exatamente a mesma coisa, que eles incluem bem as NEE, mas anteriormente ela tinha me dito que se for o caso de um aluno ter notas 3 mas que não tem critério para NEE, simplesmente tem um bocadinho mais dificuldades, que aí eles já não são muito inclusivos. Concorde com essa afirmação?

EXIV: Que eles não são inclusivos quando o aluno tem 3? Que não seja NEE? Tem a ver com essa competição negativa que eu lhe disse. Concorde, concordo.

C: Agora vou ler uma citação e depois faço-lhe a questão: “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constitui assim a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é de contribuir para a organização e gestão curriculares e ainda para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva”. Portanto, este documento reforça e dá uma particular importância às relações interpessoais, às competências de cidadania, assim como o desenvolvimento emocional e da autoestima. Na sua lecionação, de que forma tenta fomentar ou fomenta este tipo de competências?

EXIV: É assim na minha lecionação perante esta turma, além de ter dado o projeto, eu não sou professora de disciplina da turma. Estou em FPS a dar dois projetos da Secretaria (Regional de Educação): um é Educação para a Sexualidade e Afetos que eles aceitam muito bem e além de ter uma avaliação, é mais para a vida deles, portanto “bebem” muito, estão muito interessados e seguem. A nível de relações tem mais a ver com o projeto que eu dou que é “Carta de Convivialidade”, portanto trabalhamos a convivialidade entre eles, entre eles e os pares, entre eles e a comunidade educativa no seu todo. Esse projeto trabalho mesmo diretamente com essas áreas. Não propriamente nas disciplinas que se

trabalha e que cada professor tem que trabalhar, mas tenho mais tempo uma vez que o projeto é mesmo dedicado a isso, focado nesse sentido.

C: Há mais alguma coisa que gostaria de acrescentar?

EXIV: É assim, é uma turma que trabalha muito, que também é uma das turmas mais acompanhadas a nível de pais, nota-se. É uma turma de meninos que não são mal-educados, portanto se forem chamados à atenção respeitam o professor. O que se nota é essa pequena competição que no futuro poderá não correr assim tão bem quanto se espera. Eles agora vão gerindo porque gostam de estar e sentem a necessidade de estar com. A nível de futuro, a nível universitário, aí já as coisas podem tomar um rumo um bocadinho diferente.

C: Obrigada pela sua disponibilidade e participação!

C: Então em relação ao 7ºD que é a sua direção de turma, como descreveria a dinâmica relacional na turma?

EXV: É uma dinâmica positiva, mas algo difícil.

C: Como sente que são as relações interpessoais dos estudantes uns com os outros?

EXV: No meu entender na minha turma a maior parte é uma relação positiva. Há dois ou três casos que a relação é menos boa.

C: Mas existem relações de amizade?

EXV: Sim, sim, há muitos que são primos e conhecidos e já vêm desde o 5º ano juntos e, portanto, já há ali bastante relações de amizade até demais. Ao ter uma relação tão profunda, dá mais confiança.

C: Como é que caracterizaria essas relações de amizade?

EXV: Também não estou sempre a par. Não sei fora do contexto de sala de aula, não tenho bem noção. Vê-se que há dois ou três grupos, parece que andam juntos e parece que andam numa relação positiva. Há outro grupo, três ou quatro, que também andam juntos, mas a relação tende a ser algo negativa porque leva a ter atitudes menos agradáveis fora da escola.

C: Falou-me em grupos. Se tivesse de apontar um número, quantos grupos diria que existem na turma?

EXV: Assim maiores penso que há uns três.

C: De quantos elementos, sensivelmente?

EXV: Há um que é para aí uns cinco ou seis, outro são três, quatro... Depois penso que há uns mais pequeninos de dois, três, conforme o feitio dos alunos.

C: Existe alguém que na sua opinião seja excluído, afastado ou que sofra de bullying?

EXV: Sofrer de bullying, na minha turma, creio que não. Agora, há dois casos ali que é um aluno... posso dizer nomes, ou não convém?

C: Não convém.

EXV: Pronto, há um aluno que tem problemas graves de saúde a nível psicológico, apesar de conversar bem com alguns colegas tem tendência para fugir das aulas e afastar-se ao ponto de ser quase ausente e tem outro aluno que quer se evidenciar de tal forma que faz tudo pela negativa e depois é ligeiramente discriminado. Não é bem discriminado, mas a turma cansasse e acabam quase de forma inconsciente afastá-lo um bocadinho para não se cansarem tanto com ele.

C: Como é que sente que esses adolescentes interagem e se relacionam com o resto da turma? Esses em particular?

EXV: Um deles vejo-o a conversar bem com alguns colegas, mas como tem essa ansiedade, essa timidez acaba por... vê-se que tem uma relação mais ou menos positiva, a turma tolera-o bem, mas o próprio aluno é que tem tendência para se afastar e ausentar. O outro aluno como se quer impor de uma forma menos saudável, menos assertiva, a relação acaba por neste momento... é uma tolerância quase forçada. Como faz parte da turma está ali, mas a turma não lhe dá muita confiança e ele para conquistar a confiança e ser olhado vai fazendo comportamentos menos corretos, mas é uma bola de neve negativa que penso que não está a levar a um bom caminho.

C: Sente que as relações de amizade entre estudantes influenciam a sua autoestima?

EXV: Ah claro que sim. A começar pela minha própria experiência, obviamente que se tivermos relações positivas, uma amizade saudável e agradável, a pessoa cresce com mais autoconfiança, sente-se mais aceite e tem mais vontade, mais prazer em fazer as coisas. Obviamente que eu entendo que esses alunos que estou a falar, penso que se calhar não conseguem ter a consciência daquilo que devem fazer, penso que é desagradável pois para a autoestima pessoal e pronto e capacidades sociais lá fora da escola, penso que afeta a esse nível, afeta sempre a confiança que a pessoa tem em nós próprios, essa relação assim negativa.

C: Há algum problema recorrente relacionado com as relações interpessoais dos alunos?

EXV: Obviamente que as idades que têm e hoje em dia os alunos são muito faladores e distraídos mesmo quando se está a dar matérias importantes, infelizmente hoje em dia é quase o normal. Também é quase banal, não devia, mas é quase banal os telemóveis e distrair-se com os telemóveis. Não devia ser, mas praticamente já falta pouco para serem quase autorizados para serem usados em pesquisa. É quase incontrolável a questão dos telemóveis por muito que a pessoa peça para guardar, para desligar, mas basta uma distração já está no telemóvel. E pronto e essas situações que falei desses alunos específicos também são problemas difíceis de superar.

C: Apercebeu-se de alguma diferença nas relações interpessoais dos estudantes com o desenvolvimento das turmas inclusivas?

EXV: Ah por causa da flexibilidade. Pois, por acaso a minha turma faz parte desse projeto, parece que a forma de trabalhar é mais uns com os outros, parece que tem sido bom e positivo sobretudo para esses alunos que se sentem com mais dificuldades interagirem com os outros, mas por vezes com esses alunos por mais que haja interação, flexibilidade e que haja interação entre eles, a atitude mantém-se e não está a ter demasiado efeito.

C: E agora para a última questão. Eu vou ler uma citação e depois faço a pergunta: “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constitui assim a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é de contribuir para a organização e gestão curriculares e ainda para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva”. Portanto, este documento reforça e dá uma particular importância às relações interpessoais, às competências de cidadania, assim como o desenvolvimento emocional e da autoestima. Na sua lecionação, de que forma tenta fomentar ou fomenta este tipo de competências?

EXV: Tento arranjar estratégias diferentes, proporcionar trabalhos de grupo, ver às vezes alguns vídeos, tentar conversar com eles às vezes, sempre que possível à parte para tentar consciencializá-los, tento pedir que todos os colegas interajam da mesma maneira e fomentar um relacionamento e é o que se tenta fazer. Agora, penso que de modo geral resulta, agora num caso ou outro não resulta tão bem, mas isso já é problemas já mais

graves que fica difícil. Nem as psicólogas, nem a educação especial da escola está a conseguir resolver esse tipo de situações.

C: Desses dois em particular?

EXV: Sim, está a ser bastante difícil. Eles já entraram nesta escola há bastante tempo. Quer dizer, acho que tem havia uma ligeira melhoria, à medida que vão ganhando consciência, mas mesmo assim ainda está bastante distante. Talvez com o entrar no mundo do trabalho e isso ganhem um pouco mais de consciência das coisas, mas por enquanto é um bocadinho distante do ideal.

C: Há mais alguma coisa que queira acrescentar?

EXV: Não, não.

C: Pronto, muito obrigada pela sua participação.

Anexo 11

Exemplares de entrevistas de mães/pai

C: Então, em relação ao seu filho, não é? É um filho que tem na turma? Como sente que é a relação do seu filho com a turma e dos colegas de turma com ele?

EPXVII: Bem, eles dão-se bem, ao fim ao cabo dão-se bem, mas pronto, têm sempre as suas rivalidades ou alguma coisa que correu mal e entram em coisa, mas nada de especial. Nada de especial, mais depressa sai do grupinho desse amigo e vai com outro, mas interage bem e é amigo dos amigos.

C: Conhece os colegas do seu filho?

EPXVII: Alguns, porque houve mudança de turma não conheço todos, mas alguns conheço.

C: Na sua opinião, o seu filho tem amigos na turma?

EPXVII: Tem.

C: Sabe quais são?

EPXVII: Sei

C: Como é que caracteriza a relação do seu filho com esses amigos que ele tem?

EPXVII: Com os melhores amigos? Bem, muito bem. Ajuda naquilo que é preciso. Teve atitudes com um amigo que precisou de ajuda e ele ajudou e é isso.

C: Sente que as relações de amizade do seu filho influenciam a autoestima dele?

EPXVII: Sim, influenciar sim.

C: Há alguma situação ou problema que se mantenha ao longo do tempo e que esteja relacionado com as relações do seu filho?

EPXVII: Não.

C: Nunca teve assim problemas em se incluir em grupos? Não é costume que haja atritos?

EPXVII: Não, não.

C: Apercebeu-se de alguma diferença nas relações de amizade dos seus filhos nos últimos tempos?

EPXVII: Tem um amigo que realmente eram amigos na creche e que agora voltou para a turma, mas como é um miúdo...portanto ele é amigo aqui na escola e no futebol mas como é um miúdo assim mais coisa ele deixa-se levar pelas brincadeiras dele dentro da sala e fora da aula.

C: Então se calhar tem notado que ele tem sido mais influenciado pelos amigos

EPXVII: Sim, sim, sim.

C: Se calhar também é típico da altura, se calhar é da adolescência

EPXVII: É complicado. É as brincadeiras dentro da sala que aquilo vai aparecendo (risos)

C: Há mais algum aspeto que gostaria de acrescentar sobre esta temática?

EPXVII: Não, sobre esta temática não.

C: Pronto, é isso. Super rápido. Muito obrigada pela sua participação.

C: Então, como é que sente que é a relação do seu filho com a turma e da turma com o seu filho?

EPXLII: Mais ou menos.

C: O que é que a leva a dizer isso?

EPXLII: É pronto, ele tem uma forte ligação com alguns colegas, com outros nem tanto.

C: Conhece os colegas do seu filho?

EPXLII: Não conheço todos mas conheço a maior parte.

C: Porque eles já vêm juntos desde...

EPXLII: Sim, sim, já vêm da primária. Até conheço um menino na turma que veio da Ponta de Sol, ele fez parte da turma do meu filho na Ponta de Sol.

C: Na sua opinião, o seu filho tem amigos na turma?

EPXLII: Sim, tem.

C: Sabe quem são?

EPXLII: Sei alguns.

C: Como caracteriza a relação do seu filho com estes amigos?

EPXLII: Geralmente dão-se bem.

C: Sente que as relações de amizade do seu filho influenciam a autoestima dele? Ou seja, o que ele acha dele, o quanto ele gosta dele próprio?

EPXLII: Eu acho que sim.

C: Em que aspetos?

EPXLII: Olhe, principalmente na convivência, na maneira de ser e de estar. Agora alguns se calhar podem não ser assim a melhor opção, mas têm uns que são excelentes.

C: Então o que está a dizer é que há alguns que influenciam de uma boa maneira e outros que não muito.

EPXLII: Há uns que têm uma mania assim mais... Mas todos nós somos assim um bocadinho, um tanto ou quanto.

C: Há alguma situação ou problema que se tenha mantido ao longo do tempo e que esteja relacionado com estas questões das relações dele?

EPXLII: Não, que eu saiba não.

C: Apercebeu-se de alguma diferença nas relações de amizade do seu filho nos últimos tempos?

EPXLII: Não.

C: Tem sido estável?

EPXLII: Tem. Tem se mantido igual.

C: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

EPXLII: Eu acho que por enquanto, até agora está tudo bem, vamos lá ver.

C: Pronto, então é isso, obrigada pela sua participação.

C: Já agora, é uma filha ou um filho que tem cá na turma?

XXXIV: No 7º?

C: Sim

XXXIV: É um menino. E tenho um no 8º

C: Em relação ao seu filho do 7º ano, como sente que é a relação dele com a turma e da turma com ele?

XXXIV: Que eles dão-se bem. É bom aluno, tem boas notas, eles dão-se bem, são amigos

C: Conhece os colegas do seu filho?

XXXIV: Sim

C: Na sua opinião, disse que ele tinha amigos, não é? Acha que ele tem amigos?

XXXIV: Sim, tem

C: Sabe quem são os amigos?

XXXIV: Sim, conheço

C: Como é que caracteriza a relação do seu filho com esses amigos?

XXXIV: Eles dão-se bem, eles brincam, gostam dele porque ele tem boas notas, dão-se bem com ele. Gostam de andar com ele a brincar, sim

C: Sente que as relações de amizade dele influenciam a autoestima? Ou seja, o que ele acha dele, o quanto ele gosta dele, acha que influencia?

XXXIV: Sim, sim

C: Há alguma situação que já aconteceu que a faz achar que isso é verdade?

XXXIV: Sim porque eles gostam dele conforme ele tem boas notas, dão-se bem com ele, gostam de estudar mais ele, essas coisas assim

C: Há alguma situação ou problema que se tenha mantido ao longo do tempo que tenha a ver com isto das relações de amizade dele? Ele já teve algum problema que até costuma acontecer?

XXXIV: Problema como assim?

C: Coisas de amizades, com os relacionamentos dele...

XXXIV: Não, que eu saiba não

C: Apercebeu-se de alguma diferença nas relações de amizade dele nos últimos tempos?

XXXIV: Não

C: Manteve-se sempre quase tudo estável?

XXXIV: Sim, sim

C: Há mais alguma coisa que queria acrescentar?

XXXIV: Não

C: Então é isso, muito rápido (risos), obrigada pela sua participação.
