

## ***PODEREMOS, EFECTIVAMENTE, FALAR DE UMA ESCOLA MULTIDIMENSIONAL?***

*Adelinda Candeias*

### **RESUMO:**

Na última década temos vindo a assistir a um consenso entre legisladores, pedagogos, psicólogos e professores sobre a necessidade de a educação escolar desenvolver respostas e acções múltiplas que vão de encontro à heterogeneidade e à diferenciação da população escolar.

Porém um conjunto de indicadores como a retenção escolar, os comportamentos disruptivos, o desinteresse e a apatia pelos conteúdos académicos levam-nos a questionar se a escola tem efectivamente contribuído para o desenvolvimento diferenciado e múltiplo dos alunos que a frequentam. Levam-nos também a questionar - o que pensarão os alunos sobre a escola que frequentam ?

A partir de um estudo por nós desenvolvido apresentamos uma caracterização das atitudes face à escola em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º, 9º anos de escolaridade) (Candeias, 1996).

A finalizar apontamos um conjunto de sugestões que fomentem uma prática psico-educativa multidimensional e diferenciada.

Palavras chave: escola multidimensional, aprendizagem, atitude face à escola.

---

NOTA: Esta comunicação tem por base, embora com algumas alterações, uma investigação mais ampla, orientada pelo Professor Doutor Nicolau Raposo, no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia - *Atitudes face à escola*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em Janeiro de 1996. Nesse estudo procuramos: 1. Caracterizar as atitudes face à escola em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. 2. Verificar se as atitudes expressas estão relacionadas com o sexo, idade, ano de escolaridade, camada social, habilitações literárias dos pais. 3. Analisar a relação das atitudes expressas com a presença ou ausência de repetência(s) no percurso escolar do aluno.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. Introdução

Na última década temos vindo a assistir a um consenso entre legisladores, pedagogos, psicólogos e professores sobre a necessidade de a educação escolar desenvolver respostas e acções múltiplas que vão de encontro à heterogeneidade que caracteriza a população escolar. Passamos a apresentar algumas destes aspectos:

- Em Portugal a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) estendeu o ensino básico aos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, o que implicou a inclusão de domínios do ensino secundário tradicional, com o conseqüente prolongamento do período obrigatório de permanência, no espaço escolar, de uma população heterogénea de adolescentes e jovens adultos. Este alargamento da escolaridade básica e a sua generalização a todos os possíveis alunos, independentemente da sua origem e condição, traz para o espaço escolar não só uma população escolar mais numerosa como mais diversificada. Diversidade que contempla, não só as condições de existência como as necessidades específicas, mas ainda os objectivos educativos a atingir (*cf.*, M. T. Estrela, 1992; Silva, 1993). Assim como envolve um conjunto de problemas específicos do momento do ciclo de vida em que os alunos se encontram e a especificidade que lhes está associada.

O que trouxe a necessidade de ultrapassar a unidimensionalidade em que a educação escolar se centrou durante muito tempo. A diversidade e heterogeneidade da população escolar coloca em questão os *curricula* universais e homogéneos. Esta heterogeneidade levanta uma diversidade de problemas psicopedagógicos para os quais os modelos dos *curricula* universais ou tamanho único dificilmente se adequam. Esta diversidade apela a uma *educação pluridimensional, construtiva, integradora* e orientada para a formação da personalidade como um todo (Patrício, 1991, p. 209).

Como refere Díaz-Aguado (1995) a escola actual é essencialmente uma instituição específica de transmissão de informação das sociedades complexas, assente na linguagem escrita, exigindo e estimulando a abstracção. Pelo que se deverá ter em conta a diversidade cultural dos alunos que a frequentam e das diversas formas de linguagem privilegiadas pelos seus grupos de proveniência. A acção educativa deverá realizar-se em função do nível de desenvolvimento do aluno, pois embora em contexto de escolaridade universal não será obrigatoriamente uma escolaridade homogénea e indiferenciada. A educação escolar terá de se afirmar pela diferença e multidimensionalidade de respostas e acções a transmitir e a desenvolver.

Também Gardner (1983, 1987) e Goleman (1995) referem a necessidade de os *curricula* académicos deixarem de privilegiar o desenvolvimento e aprendizagem de conhecimentos lógico-matemáticos e verbais e alargarem os conteúdos escolares aos conhecimentos de domínios como o cinestésico-corporal, musical, espacial, interpessoal e intrapessoal.

- A nível das concepções psicológicas de *aprendizagem* a ruptura com o paradigma behaviorista marca o regresso ao estudo dos fenómenos psíquicos subjectivos ou internos ao sujeito. Por influência da teoria da informação, da cibernética, da antropologia e da linguística, surgiu o paradigma cognitivista que reatou a investigação em Psicologia com o estudo da vida mental e se sobrepõe às tradições introspeccionista e behaviorista (Neisser, 1967; Abreu, 1990; Raposo, 1993). As preocupações deslocam-se do comportamento directamente acessível à observação para os processos subjacentes ao funcionamento do sujeito. Por analogia com o modelo cibernético, o sujeito é conceptualizado como um sistema que recebe, armazena, transforma e utiliza informação. Ou seja, as preocupações deslocam-se do comportamento directamente acessível à observação para os processos subjacentes ao funcionamento do sujeito.

A aprendizagem passa a ser concebida como *uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa* (Tavares *et al.*, 1990, p. 86). A aprendizagem não é momentânea

nea e simples, mas implica um conjunto de acções de aquisição, transformação e utilização de conhecimentos e informações, em que o sujeito participa activamente, i.é., os conhecimentos não se impõem factualmente. O aluno percebe, codifica, classifica e integra as informações do meio exterior - tem um papel de construtor activo nas aprendizagens, contrariamente ao papel de receptor ou depósito de informação que a concepção behaviorista lhe atribuiu.

Ou seja, os significados que os alunos constroem acerca de si e do mundo que os rodeia podem funcionar como mediadores das aprendizagens escolares e permitir compreender os comportamentos de recusa e insatisfação face à escola. Tais significados funcionam como grelhas ou modelos de interpretação da realidade. Porém, estes esquemas ou significados dos alunos têm, sobretudo, um carácter tácito, e como tal são de difícil apreensão por parte do professor. Pelo que são igualmente muito difíceis de modificar através do ensino tradicional pois este opera como se tais esquemas não existissem (Porlán, 1995). A escola não se tem assumido de forma clara e eficaz como um espaço e um tempo de construção de novos significados (Candeias, 1997).

A análise praticada na escola não se tem acompanhado da clarificação de significados e valorações que os alunos trazem e/ou constroem. É neste contexto que consideramos pertinente o estudo do significado da escola para o aluno, como apresentamos adiante.

- Por outro lado, não poderemos esquecer as características do desenvolvimento do aluno-adolescente. Em termos psicossociais este é um momento de mudança e construção pessoal, que envolve o questionamento constante e a assunção de decisões que definirão a pessoa, em que o grupo assume um lugar fundamental na partilha de preocupações e de alternativas (p.ex., Campos, 1991; Costa, 1991). A tarefa que se coloca ao adolescente radica, também, em factores de natureza pessoal, como refere Gonçalves (1994) o sujeito explora diferentes possibilidades de si próprio. Trata-se de um momento em que o adolescente se constrói e deconstrói, ou seja, é um autor que se define e redefine nas personagens que se vão expressando. Este momento de desenvolvimento pessoal é acompanhado em termos psicossociais por uma certa tolerância e tempo de espera social. A sociedade permite e tolera que o adolescente realize a experimentação de papéis e a exploração de possíveis decisões - *moratória psicossocial* - enquanto não se sente preparado para decidir. A exploração e experimentação de papéis pode acontecer num contexto de moratória institucionalizada, nomeadamente, através do prolongamento da escolaridade obrigatória (Costa, 1991). O que, de alguma forma aconteceu entre nós com o prolongamento da escolaridade básica universal preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

A nível cognitivo o adolescente encontra-se, por um lado, numa fase de ampliação e complexificação dos conhecimentos, procurando no espaço escolar possibilidades de descoberta e expressão da sua curiosidade (p.ex., Raposo, 1983; Carretero *et al.*, 1992). Do ponto de vista das capacidades conceptuais, o sujeito está numa fase de construção e de ampliação de conhecimentos, possibilidade aberta pelo domínio do pensamento hipotético-dedutivo. Novas possibilidades se abrem ao aluno em termos de raciocínio. O pensamento deixa de estar limitado a objectos e situações concretas e é alargado ao mundo das ideias e ao domínio do possível. A compreensão do real faz-se por intermédio do que é hipoteticamente possível. A unidimensionalidade de raciocínio e operatividade subordinada ao concreto dá lugar à multiplicidade cultural do mundo e fomenta a construção de conhecimentos mais complexos, ou perde-se na confusão da multiplicidade.

- Em síntese, o aluno adolescente pelas imensas possibilidades que se lhe abrem, ao nível biológico, pessoal, cultural, cognitivo e escolar constitui um momento privilegiado de construção e reconstrução de significados sobre si próprio e o mundo que o rodeia. Momento em que o sujeito se apercebe da multiplicidade significativa do que o envolve e do que é, ou poderá vir a ser como pessoa.

Porém um conjunto de indicadores como a retenção escolar, os comportamentos disruptivos, o desinteresse e a apatia pelos conteúdos académicos levam-nos a questionar se a escola tem efectivamente contribuído para o desenvolvimento integral e multidimensional dos alunos que a frequentam.

Foi neste contexto que nos propusemos desenvolver uma estudo sobre os significados da escola para os alunos e uma caracterização das suas atitudes.

## 2. *Atitude face à escola*

Em 1989 surge o *modelo sociocognitivo* de Prantkanis e Greenwald que considera a atitude como uma *representação cognitiva*. E como tal, a *atitude* relativa a um objecto é representada na memória por um rótulo do objecto, um sumário avaliativo e uma estrutura de conhecimento que serve de suporte à avaliação.

Assim se renova a confiança na operacionalização do construto atitude e na construção de instrumentos de medida que se baseiam no auto-registo - por exemplo, as escalas de atitudes. Assim, o conhecimento das *atitudes* possibilitará aceder às avaliações dos alunos acerca da escola o que permitirá apreender os significados favoráveis ou desfavoráveis da escola para o aluno e compreender o seu comportamento em contexto escolar.

O padrão de comportamento designado *school attitude*, aparece frequentemente designado como opinião do aluno, atitudes face à escola, sentimentos relativos à escola, preferências na escola (Lewy, 1986, p. 4408), ou, também, pode aparecer designado como interesse, aversão, motivação escolar (Bloom, 1981, p. 88).

Partindo desta definição de atitude face à escola e tendo em conta a inexistência de um estudo sistemático com a a população escolar portuguesa, procedemos à delimitação e operacionalização deste construto em contexto do 3º Ciclo do Ensino Básico (Candeias, 1995, 1996). Os resultados encontrados sugerem uma interpretação multidimensional do construto *atitude face à escola*. Foram identificados seis componentes atitudinais: *objectivos e projectos de futuro, relação com o professor, espaço vivenciado, ritmos e tempo vivenciado, desinteresse face à frequência escolar, relação com os colegas*.

Estes conteúdos evidenciam sem dúvida o que já foi salientado no enquadramento teórico, i.é., o aluno-adolescente encontra-se num momento fundamental de construção de significados, em que a escola poderá ter um significado instrumental de facilitar e promover a concretização dos projectos e objectivos de futuro, ou, pelo contrário, não se reveste de qualquer significação positiva emergindo essencialmente o desinteresse e valorações negativas relativamente ao espaço escolar.

Por outro lado, a escola enquanto espaço relacional, com os professores e os colegas, tem um valor marcadamente positivo quando associado à convivialidade e participação activa nas actividades. A passividade e não participação aparecem valorados de forma negativa e desfavorável, suscitando atitudes de recusa e passividade..

O espaço e o tempo, aparecem valorizados positivamente quando associados à informalidade e à possibilidade de descoberta e exploração, porém os tempos e espaços formais e impostos são dificilmente ou passivamente tolerados e convidam à evasão.

De seguida o estudo da relação entre estas dimensões e as variáveis camada social e repetência será apresentado.

## 2. METODOLOGIA<sup>1</sup>

Este trabalho apresenta um conjunto parcial de resultados que se centram na análise e discussão de algumas hipóteses de investigação. Estas apontam para a existência de diferenças entre os alunos na atitude face à escola e suas dimensões em função das variáveis: camada social e repetência.

### 1. Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo foi retirada da população do 3º ciclo do ensino básico de quatro escolas do ensino oficial, na cidade de Évora. É constituída por 345 alunos, de ambos os sexos que frequentavam os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (171 sujeitos do sexo feminino e 174 sujeitos do sexo masculino).

As idades dos indivíduos que constituem a amostra estão compreendidas entre o valor mínimo de 11 e o valor máximo de 18 anos. A média das idades é de 13,7 anos com um desvio-padrão de 1,41.

A distribuição dos sujeitos em função da camada social fez-se a partir da classificação de Nunes e Miranda (1969), 55% (N=184) dos sujeitos situam-se na camada inferior alta, 31,1% (N=104) na camada social média, 8,9% na camada inferior baixa (N=30) e 4,7% na camada superior (N=16).

A percentagem de sujeitos com repetência(s) é ligeiramente inferior (N= 145; 42%) à percentagem de sujeitos que nunca reprovaram (N= 200; 58%).

### 2. Instrumento

Foi utilizado o *Questionário de Atitudes Face à Escola* (QAFE) que obedece a uma escala do tipo Likert e é constituído por seis sub-escalas: Objectivos e projectos de futuro, Relação com o professor, Espaço vivenciado, Ritmos e tempo vivenciado, Desinteresse face à frequência escolar e Relação com os colegas (Candeias, 1996). O questionário apresenta 43 itens distribuídos pelas seis escalas. O questionário apresenta um índice de fidelidade de .855.

### 3. Procedimentos

Com os dados recolhidos, neste estudo, procedeu-se ao estudo das hipóteses. O processamento dos dados foi efectuado em computador *Apple Macintosh*, utilizando os programas *Stat View TM 512+* e *Systat*.

Foram eliminados os questionários com mais de 2 respostas omissas e nos restantes casos foram substituídos pela média.

---

<sup>1</sup> Alguns dos resultados que apresentamos foram apresentados no IV Congresso da AEPEC, na Universidade de Évora, em Setembro de 1996.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Iniciaremos a análise e discussão de resultados, referindo algumas limitações do presente estudo. Em primeiro lugar, como se tratou de um trabalho desenvolvido em contexto escolar, procurámos não alterar rotinas, nem perturbar o normal funcionamento das aulas, o que impossibilitou a selecção aleatória dos sujeitos. Neste sentido, apesar de não se terem registado diferenças significativas em função das escolas consideradas,  $F(3,344)=1,79$ ,  $p=.149$ , as interpretações devem ser feitas com alguma reserva. Por outro lado, este estudo tem as limitações inerentes aos estudos transversais, as conclusões poderão ser aprofundadas em posteriores estudos longitudinais.

O nosso estudo centrou-se na análise da relação entre as variáveis consideradas: camada social e repetência, e as atitudes expressas pelos alunos. Para tal, procedemos à análise da variância (*ANOVA*), e cálculos *post-hoc* sempre que se justificou, para cada uma das variáveis. Para estudar o possível *efeito simultâneo das variáveis* procedemos ao seu cruzamento, para tal recorremos à análise de variância multifactorial (*MANOVA*).

Relativamente à variável *camada social*, os resultados observados mostram que os alunos provenientes da camada inferior baixa apresentam atitudes face à escola, tendencialmente mais desfavoráveis, do que os que provêm da camada superior (Quadros 1 e 2). Estes resultados apontam no sentido de uma adaptação mais difícil à organização formal da vida escolar, assim como uma percepção mais negativa da utilidade da escola na prossecução dos objectivos futuros, em sujeitos provenientes de meios mais desfavorecidos.

Quanto à variável *repetência*, os resultados obtidos permitem observar um efeito significativo desta variável na atitude face à escola (Quadros 3 e 4). Assim, os alunos com repetência expressam atitudes mais negativas em relação ao professor, em relação às actividades escolares e em relação aos projectos de futuro, evidenciando um maior desinteresse pela frequência escolar. As vivências escolares do aluno podem determinar a sua representação da escola e a direcção das suas atitudes, ou seja, como refere Gilly (1981), no final da escola primária as diferenças entre alunos que fracassaram e alunos bem sucedidos é notória, seja a nível académico, seja a nível relacional. Neste sentido, os alunos com um percurso escolar marcado pelo fracasso tenderão a desenvolver atitudes mais desfavoráveis.

Se atendermos ao efeito simultâneo das variáveis repetência e camada social, verifica-se que são, sobretudo, os alunos com repetência provenientes da camada social inferior baixa que apresentam atitudes mais desfavoráveis e um desinteresse mais acentuado pela utilidade da escola na concretização dos projectos de futuro (Quadro 5), o que poderá apontar para uma maior dificuldade destes alunos em lidar com as rotinas e com a organização formal das actividades escolares. Este resultado poderá indicar que os sujeitos com repetência se mantêm na escola, porque é obrigatório, mostrando-se tendencialmente mais desinteressados em estar na escola, aliás como foi referido por alguns autores (Silva, 1993; Benavente *et al.*, 1994).

De acordo com os resultados encontrados as variáveis *repetência* e *camada social* estão relacionadas com as *atitudes face à escola* expressas pelo alunos, especificamente com algumas das suas dimensões. Ou seja, os alunos evidenciam atitudes desfavoráveis relativamente à frequência da escola, à organização dos ritmos e dos tempos escolares, à instrumentalidade das aprendizagens académicas para o projectos de futuro. Tais avaliações negativas caracterizam essencialmente os alunos com um percurso académico marcado pelo insucesso escolar, provenientes de meios sócio-culturais desfavorecidos e tendem a acentuar-se com a progressão neste ciclo de ensino. Neste sentido, relembremos os estudos desenvolvidos por M. Gilly (1980, 1989) relativos à representação recíproca professor-aluno e que vieram destacar a relação entre os comportamentos, e as atitudes, do aluno face ao trabalho escolar (interesse, participação) e face ao professor (cooperação, respei-

to), e a representação que o professor constrói acerca do aluno. Assim, os alunos que expressam atitudes desfavoráveis face às tarefas escolares, e em relação ao professor, tenderão a ser apreendidos de forma mais negativa, o que poderá determinar o comportamento do professor em relação ao aluno.

#### 4.. EM JEITO DE CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão, salientamos a importância que deve ser dada ao estudo do aluno, nomeadamente dos seus conhecimentos e dos seus significados sobre a escola, como forma de contribuir para uma compreensão mais ampla da complexidade e da especificidade de que se reveste o processo de ensino-aprendizagem e a educação em contexto escolar. Como refere Patrício (1993, p.31) a educação deve afastar-se de uma *visão redutora e minorada do homem e ser conforme a uma imagem complexa, rica e pluridimensional da pessoa humana*.

Consideramos que o estudo da *atitude face à escola* poderá constituir uma forma útil e sistemática de apreender esses significados, embora com as limitações inerentes ao tipo de metodologia utilizada. Porém, as dimensões atitudinais apreendidas e aqui consideradas, nomeadamente, *objetivos e projectos de futuro, relação com o professor, espaço vivenciado, ritmos e tempo vivenciado, desinteresse face à frequência escolar, relação com os colegas*, constituem uma grelha de análise pertinente para o estudo do comportamento do aluno face à escola e para compreender a especificidade/complexidade do (in)sucesso das aprendizagens académicas evidenciado pelos alunos neste ciclo do ensino básico.

A criação e descoberta de um projecto de vida com significado tem-se realizado, sobretudo para alguns alunos, pela negativa tendo como consequência um afastamento e um desenvolvimento marginal à escola, dificultando a concretização da igualdade de oportunidades e do desenvolvimento global do aluno em contexto educativo.

A instituição escolar deve então assumir-se como uma espaço de descoberta e construção pessoal, articulando as características dos *curricula* com as características do desenvolvimento do aluno de forma a desenvolver e implementar estratégias e acções que tenham em conta a multiplicidade cognitiva e a exploração das diversas potencialidades do aluno como pessoa.

#### 5.. BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M.V. (1990). Construção da psicologia como ciência e dessubjectivação dos processos psicológicos. *Psychologica*, 3, 15-28.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola - o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.
- Bloom, B. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Editora Globo, S.A.[1ª ed. 1976].
- Campos, B. P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Candeias, A. (1995). *Atitudes face à escola - um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Candeias, A. (1996). Desenvolvimento e análise do Questionário de Atitudes Face à Escola (QAFE). *Actas do IIº Encontro Galaico-Português* (pp. 353-367). Braga: Universidade do Minho.
- Candeias, A. (1997). Ser adolescente - *Actas do VII Seminário - A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*. Évora: Universidade de Évora (no prelo).
- Cool, C. & Miras, M. (1992). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. In, J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación* (vol. II, pp. 297-314). Madrid: Alianza Editorial.
- Costa, M. (1991). Desenvolvimento da identidade em contexto escolar. In, B. P. Campos (Ed.) *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Díaz-Aguado, M.J. (1995). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Estrela, A. (1982). Pedagogia ou Ciências da Educação?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 125-131.
- Estrela, M.T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 32-72.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind*. N. Y. : Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *La Nueva Ciencia de la Mente* (1ª ed. 1985). Barcelona: Ed. Paidós.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- Gilly, M. (1981). *Bom aluno, mau aluno* (1ª ed. portuguesa). Lisboa: Moraes Editores.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp.363-368). Paris: P.U.F.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Kelly, G. A. (1955). The Psychology of personal constructs (I e II). New York: W. W. Norton and Co.
- Lewy, A. (1986). School Attitudes: General, In H. Husén & T. Postlethwaite (Ed.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 4408-4411). Oxford: Pergamon Press.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Patrício, M. F. (1991). Traços principais do perfil do professor no ano 2000. *Actas do Colóquio «Perspectivas da Educação para o Ano 2000»*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Patrício, M. F. (1993). Psicologia e processo educativo em contexto escolar *Actas do III Seminário - A Componente de Psicologia na Formação de Professores: Perspectivas de Promoção da Pessoa*. Universidade de Évora.
- Pórlan, R. (1995). *Construtivismo y Escuela*. Sevilla: Díada Editora.
- Pratkanis, R. A. & Greenwald, A. G. (1989). A sociocognitive model of attitude structure and function. *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 245- 276.
- Raposo, N. V. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Raposo, N. V. (1993). Os fundamentos teóricos do Projecto Ensinar é Investigar. *Inovação*, 6, 107-112.
- Silva, M. M. (1993). *Educação e Sociedade de Risco*. Lisboa: Gradiva.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tesser, A. & Shaffer, D. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 41, 479-523.
- Trindade, V. (1991). *Contributos para o estudo da atitude científica dos professores de ciências*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Évora.
- Wittrock, M.C. (1986). Student's thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 297-314). New York: Macmillan Publishing Company.



## QUADROS

### Quadro 1

Médias e desvios-padrão no QAFE e sub-escalas (SE) por camada social

| Escala                   | Camada Social |       |           |       |                    |       |                     |       |
|--------------------------|---------------|-------|-----------|-------|--------------------|-------|---------------------|-------|
|                          | Superior (S)  |       | Média (M) |       | Inferior alta (IA) |       | Inferior baixa (IB) |       |
|                          | Média         | D.P.  | Média     | D.P.  | Média              | D.P.  | Média               | D.P.  |
| QAFE (Total)             | 92,94         | 15,75 | 102,59    | 17,10 | 103,50             | 19,05 | 113,07              | 22,64 |
| Projectos de Futuro      | 10,87         | 2,28  | 12,30     | 3,26  | 12,84              | 3,84  | 14,50               | 5,79  |
| Relação com o Professor  | 33,31         | 7,13  | 34,08     | 7,02  | 33,79              | 6,46  | 36,20               | 7,41  |
| Espaço Vivenciado        | 13,75         | 3,94  | 13,54     | 3,80  | 13,05              | 3,70  | 13,60               | 3,22  |
| Ritmos e Tempos Impostos | 17,69         | 4,44  | 21,53     | 4,99  | 21,89              | 4,98  | 23,77               | 5,61  |
| Desinteresse             | 12,75         | 3,73  | 15,96     | 4,87  | 16,77              | 6,14  | 19,63               | 8,06  |
| Relação com os Colegas   | 4,56          | 1,55  | 5,19      | 1,65  | 5,20               | 1,94  | 5,37                | 2,01  |

### Quadro 2

Efeitos da variável camada social no QAFE e SE

| Escala                   | GL | Quadrados Médios | F    | Probabilidade      | Resultados dos testes post hoc* |
|--------------------------|----|------------------|------|--------------------|---------------------------------|
| QAFE (Total)             | 3  | 1537,98          | 4,41 | .004 **            | IB > S                          |
| Projectos de Futuro      | 3  | 56,92            | 3,88 | .009 **            | IB > S                          |
| Relação com o Professor  | 3  | 55,08            | 1,21 | .307 <sup>ns</sup> |                                 |
| Espaço Vivenciado        | 3  | 7,64             | 0,56 | .644 <sup>ns</sup> |                                 |
| Ritmos e Tempos Impostos | 3  | 131,61           | 5,23 | .002 **            | IB > S, IB > M, M > S           |
| Desinteresse             | 3  | 186,98           | 5,39 | .001 **            | IB > S, IB > M                  |
| Relação com os Colegas   | 3  | 2,41             | 0,71 | .547 <sup>ns</sup> |                                 |

<sup>ns</sup> Não significativo

\* Nível de Significância de  $p \leq 0.05$

\*\* Nível de Significância de  $p \leq 0.01$

**Quadro 3**  
Médias e desvios-padrão no QAFE e SE por repetência

| Escala                   | Repetência          |        |                     |       |
|--------------------------|---------------------|--------|---------------------|-------|
|                          | Com Repetência (CR) |        | Sem Repetência (SR) |       |
|                          | Média               | D.P.   | Média               | D.P.  |
| QAFE (Total)             | 111,02              | 21,126 | 97,97               | 16,07 |
| Projectos de Futuro      | 14,22               | 4,72   | 11,71               | 2,83  |
| Relação com o Professor  | 35,20               | 6,93   | 32,97               | 6,80  |
| Espaço Vivenciado        | 13,65               | 3,89   | 13,05               | 3,62  |
| Ritmos e Tempos Impostos | 23,49               | 5,04   | 20,35               | 4,90  |
| Desinteresse             | 19,22               | 7,09   | 14,73               | 4,36  |
| Relação com os Colegas   | 5,23                | 1,93   | 5,18                | 1,83  |

**Quadro 4**  
Efeitos da variável repetência no QAFE e SE

| Escala                   | GL | Quadrados Médios | F dos | Probabilidade       | Resultados testes post hoc* |
|--------------------------|----|------------------|-------|---------------------|-----------------------------|
| QAFE (Total)             | 1  | 14316,80         | 42,46 | .0001 ***           | CR > SR                     |
| Projectos de Futuro      | 1  | 531,98           | 38,04 | .0001 ***           | CR > SR                     |
| Relação com o Professor  | 1  | 419,89           | 8,94  | .0030 **            | CR > SR                     |
| Espaço Vivenciado        | 1  | 30,09            | 2,16  | .1429 <sup>ns</sup> |                             |
| Ritmos e Tempos Impostos | 1  | 832,24           | 33,83 | .0001 ***           | CR > SR                     |
| Desinteresse             | 1  | 1698,92          | 52,90 | .0001 ***           | CR > SR                     |
| Relação com os Colegas   | 1  | 0,30             | 0,09  | .7709 <sup>ns</sup> |                             |

<sup>ns</sup> Não significativo

\* Nível de Significância de  $p \leq 0,05$

\*\* Nível de Significância de  $p \leq 0,01$

\*\*\* Nível de Significância de  $p \leq 0,001$

### Quadro 5

Efeitos das variáveis camada social (CS) e repetência (R) no QAFE e SE

| Escala                   | Fonte  | GL | Quadrados Médios | F     | Probabilidade       | Resultados dos testes post hoc* |
|--------------------------|--------|----|------------------|-------|---------------------|---------------------------------|
| QAFE (Total)             | R      | 1  | 2311,18          | 7,19  | .0077 **            | IBCR > IASR,                    |
|                          | CS     | 3  | 545,24           | 1,70  | .1678 <sup>ns</sup> | IBCR > MSR, IBCR > SSR,         |
|                          | R × CS | 3  | 41,87            | 0,13  | .9421 <sup>ns</sup> | IACR > IASR                     |
| Projectos de Futuro      | R      | 1  | 108,33           | 7,93  | .0052 **            | IBCR > IASR,                    |
|                          | CS     | 3  | 10,94            | 0,80  | .4940 <sup>ns</sup> | IBCR > MSR, IBCR > SSR,         |
|                          | R × CS | 3  | 10,67            | 0,78  | .5052 <sup>ns</sup> | IACR > IASR                     |
| Relação com o Professor  | R      | 1  | 27,78            | 0,62  | .4336 <sup>ns</sup> |                                 |
|                          | CS     | 3  | 50,10            | 1,11  | .3458 <sup>ns</sup> |                                 |
|                          | R × CS | 3  | 8,40             | 0,19  | .9060 <sup>ns</sup> |                                 |
| Espaço Vivenciado        | R      | 1  | 0,17             | 0,01  | .9128 <sup>ns</sup> |                                 |
|                          | CS     | 3  | 7,1              | 0,52  | .6718 <sup>ns</sup> |                                 |
|                          | R × CS | 3  | 2,87             | 0,21  | .8904 <sup>ns</sup> |                                 |
| Ritmos e Tempos Impostos | R      | 1  | 300,78           | 12,83 | .0004 ***           | IACR > IASR,                    |
|                          | CS     | 3  | 22,60            | 0,96  | .4098 <sup>ns</sup> | IACR > SSR, IBSR > SSR,         |
|                          | R × CS | 3  | 9,23             | 0,39  | .4577 <sup>ns</sup> | MCR > SSR                       |
| Desinteresse             | R      | 1  | 249,26           | 8,01  | .0050 **            | IBCR > IASR, IBCR > MSR,        |
|                          | CS     | 3  | 55,22            | 1,77  | .1520 <sup>ns</sup> | IBCR > SSR, IACR > IASR,        |
|                          | R × CS | 3  | 18,15            | 0,58  | .6265 <sup>ns</sup> | IACR > MSR, IACR > SSR          |
| Relação com os Colegas   | R      | 1  | 1,30             | 0,38  | .5384 <sup>ns</sup> |                                 |
|                          | CS     | 3  | 2,27             | 0,67  | .5737 <sup>ns</sup> |                                 |
|                          | R × CS | 3  | 1,33             | 0,39  | .7620 <sup>ns</sup> |                                 |

<sup>ns</sup> Não significativo

\* Nível de Significância de  $p \leq .05$

\*\* Nível de Significância de  $p \leq .01$

\*\*\* Nível de Significância de  $p \leq .001$