

PERCEÇÃO DE CIMA DE SALA DE AULA –
COMPARAÇÃO ENTRE DUAS
METODOLOGIAS DE ENSINO

ANA DAMIÃO MOREIRA
Nº 13626

Orientador da Dissertação:

Professora Doutora Maria de Lourdes Mata

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Maria de Lourdes Mata

Tese Submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA

Especialidade em Psicologia Educacional

2010

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Maria de Lourdes Mata, apresentada no Instituto Superior de Psicologia aplicada para a obtenção de grau de Mestre na especialidade em Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicada em Diário da Republica 2º serie de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Nesta recta final cabe-me expressar o reconhecimento sentido a todos quantos disponibilizaram o apoio necessário à realização desta dissertação.

Gostaria de, primeiramente, agradecer ao corpo educativo do ISPA, pela partilha de conhecimento ao longo destes anos. Muito particularmente, devo agradecer à Professora Doutora Maria de Lourdes Mata por toda a paciência e pela preciosa orientação, bem como o rigor e espírito crítico com que sempre pautou as suas intervenções, ao longo de todo este processo. Gostaria também de agradecer à Professora Doutora Manuela Machado por todo o apoio incansável que sempre me deu e por nunca me ter deixado desistir.

Um agradecimento geral também à Escola da Voz do Operário e Academia de Música de Santa Cecília, que generosamente me permitiram recolher os dados para este trabalho, em especial à Dra. Sandra Farropas e à Professora Elisabete, bem como a todas as crianças que participaram.

Finalmente, à minha família que nunca deixou de acreditar em mim nem mesmo quando eu própria duvidei de que conseguia alcançar esta etapa.

RESUMO

O clima de sala de aula encontra-se profundamente ligado à qualidade e eficácia do processo educativo, sendo fundamental não só para depositar, na criança, confiança nas aprendizagens mas também para o desenvolvimento de interações sociais com o todo integrante da escola. Para além disto, o clima de sala de aula envolve todo um conjunto de outras dimensões imperativas para o processo educativo.

O presente trabalho de investigação pretende debruçar-se sobre o estudo do clima de sala de aula e percepções de alunos e professores acerca do mesmo. Este estudo será, contudo, feito tendo em conta a comparação destas percepções em duas metodologias de ensino distintas, nomeadamente o Ensino Tradicional e o Movimento da Escola Moderna. Como tal, foram aplicados questionários que visam medir a percepção de clima de sala de aula, a partir de várias dimensões, em duas escolas: Academia de Música de Santa Cecília e Escola da Voz do Operário.

Os resultados obtidos neste trabalho empírico reportam-se a noventa e nove alunos e seus respectivos professores (quatro). O estudo pressupunha a existência de diferenças, quanto à percepção do clima de sala de aula, entre ambas as correntes pedagógicas.

As diferenças entre ambas as escolas não dizem apenas respeito à metodologia de ensino em vigor, mas também aos contextos sociais em que estas se encontram e, sobretudo, ao nível da população que as integra. Contudo, contrariamente ao que seria esperado, estas diferenças não tiveram peso significativo relativamente à percepção de clima de sala de aula.

Palavras-chave: aula, clima, percepção, metodologias.

ABSTRACT

The classroom environment is deeply associated to quality and efficacy of the educational process, by being essential not only to put trust in children's achievements but also to the development of social interactions with the whole school. Besides, the classroom environment implicates a group of other imperative dimensions to educational process.

This investigation assignment intends to lean over the study of the classroom environment and the students and teachers perceptions of it. This study will however be made by comparing this perceptions in two teaching methodologies, namely, the Traditional Teaching and The Modern School Movement. Therefore, questionnaires, that intend to measure the classroom environment perception, were applied, from several dimensions, in two schools: Academia de Música de Santa Cecília and Escola da Voz do Operário.

The results obtained in this empirical assignment are related to ninety nine students and their teachers (four). The study presupposed the existence of differences, concerning to classroom environment perception, between both educational methodologies.

The differences between the two schools are not only due to the educational methodology that is in effect, but also because of their social context and, specially, the population who integrate it. However, contrary to predictions, there were no significantly differences in the classroom environment perceptions.

Key-words: classroom, environment, perceptions, methodologies.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| I – INTRODUÇÃO | 1 |
| II – REVISÃO DE LITERATURA | 3 |
| <i>Educação e aprendizagem</i> | 3 |
| <i>Clima de sala de aula</i> | 3 |
| <i>Percepção de clima de sala de aula</i> | 8 |
| <i>Percepção de clima de sala de aula e auto-conceito académico</i> | 9 |
| <i>Clima de sala de aula e relação professor-aluno</i> | 10 |
| <i>Eficácia dos professores e desempenho dos alunos</i> | 13 |
| <i>Expectativas dos professores e desempenho dos alunos</i> | 14 |
| <i>Clima de escola</i> | 15 |
| III – METODOLOGIAS DE ENSINO: ENSINO TRADICIONAL E APRENDIZAGEM COOPERATIVA | 16 |
| IV – O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA | 22 |
| V - PROBLEMÁTICA | 24 |
| <i>Hipóteses de estudo</i> | 24 |
| VI - MÉTODO | 26 |
| <i>Descrição dos instrumentos</i> | 26 |
| <i>População e Amostra</i> | 27 |
| <i>Participantes</i> | 27 |
| <i>Academia de Música de Santa Cecília</i> | 28 |
| <i>Escola da Voz do Operário</i> | 28 |
| <i>Procedimento de recolha de dados</i> | 30 |

| | |
|--|----|
| <i>Tratamento estatístico</i> | 30 |
| <i>Considerações</i> | 30 |
| VII - RESULTADOS | 31 |
| VIII – DISCUSSÃO DE RESULTADOS | 46 |
| IX – LIMITAÇÕES DO ESTUDO | 50 |
| X - CONCLUSÃO | 51 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 53 |
| ANEXOS | 55 |
| Anexo A: Instrumento dos alunos | 56 |
| Anexo B: Instrumento dos professores | 57 |
| Anexo C: Outputs do SPSS relativos ao teste T-student, de Correlação e de Homogeneidade de variâncias da comparação entre as respostas dos alunos do Ensino Tradicional e do MEM | 58 |
| Anexo D: Outputs do SPSS relativos ao teste T-student, de Correlação e de Homogeneidade de variâncias da comparação entre as respostas dos alunos e dos professores de ambas as metodologias de ensino | 60 |
| Anexo E: Outputs do SPSS relativos ao teste T-student, de Correlação e de Homogeneidade de variâncias das respostas dos alunos de ambas as metodologias de ensino | 62 |
| Anexo F: Outputs do SPSS relativos ao teste T-student, Correlação e de Homogeneidade de variâncias das respostas dos alunos do Ensino Tradicional. | 64 |
| Anexo G: Outputs do SPSS relativos ao teste T-student, Correlação e de Homogeneidade de variâncias das respostas dos alunos do MEM. | 66 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura nº1 – Valores apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do Ensino Tradicional | 31 |
| Figura nº2 – Valores apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do MEM | 33 |
| Figura nº3 – Valores apresentados na escala de clima de sala de aula pelos professores do Ensino Tradicional | 34 |
| Figura nº4 – Valores apresentados na escala de clima de sala de aula pelos professores do MEM | 35 |
| Figura nº5 – Valores apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Suporte Social dos Professores | 36 |
| Figura nº6 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Suporte Social dos Colegas | 37 |
| Figura nº7 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Aprendizagem Individual | 38 |
| Figura nº8 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Aprendizagem Cooperativa | 39 |
| Figura nº9 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Aprendizagem Competitiva | 40 |

| | |
|---|----|
| Figura nº10 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula por alunos e professores de ambas as metodologias de ensino quanto à dimensão Suporte Social dos Professores | 41 |
| Figura nº11 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula por alunos e professores de ambas as metodologias de ensino quanto à dimensão Suporte Social dos Colegas | 42 |
| Figura nº12 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula por alunos e professores de ambas as metodologias de ensino quanto à dimensão Aprendizagem Cooperativa | 43 |
| Figura nº 13 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula por alunos e professores de ambas as metodologias de ensino quanto à dimensão Aprendizagem Individual | 44 |
| Figura nº14 – Resultados apresentados na escala de clima de sala por alunos e professores de ambas as metodologias de ensino quanto à dimensão Aprendizagem Competitiva | 45 |

I - INTRODUÇÃO

No âmbito do mestrado integrado em Psicologia Educacional do ISPA, foi proposta a realização de uma tese de final de mestrado, esta através do planeamento, execução e edição de um estudo científico do interesse do aluno e que respondesse, tanto quanto possível, a eventuais questões relacionadas com a área de estudo.

A psicologia educacional estuda o modo como o ser humano aprende em ambientes educativos, qual a eficácia das intervenções educativas, procurando aplicar a psicologia ao ensino, às escolas, aos alunos, ao corpo educativo, aos encarregados de educação. Entre outras fontes de interesse, esta área da psicologia interessa-se pela forma como os alunos aprendem e se desenvolvem, sendo para isso necessário conhecer as características dos alunos na infância, adolescência, vida adulta e velhice.

Com este estudo, pretendeu-se, portanto, aproveitar a oportunidade para investir num projecto que cumprisse os requisitos próprios de um trabalho de investigação efectuado no âmbito académico, mas que permitisse também ele aprofundar conhecimentos específicos sobre a dinâmica de sala de aula, mais particularmente o clima de sala de aula.

Por serem vários os estudos que se debruçaram sobre este assunto, procurou-se inovar no sentido de, agora, estabelecer a ligação entre clima de sala de aula e diferentes metodologias de ensino. Como tal, tendo o suporte teórico necessário para levar a cabo uma investigação, o presente trabalho desenvolve-se sobre o clima de sala de aula comparado em duas metodologias de ensino diferentes – Ensino tradicional e Movimento da escola moderna. Esta comparação será feita em duas escolas distintas, abrangendo alunos do primeiro ciclo, nomeadamente 3º e 4º anos de escolaridade, e seus respectivos professores.

O presente estudo encontra-se assente em dois pilares, sendo estes o clima de sala de aula e a percepção acerca do mesmo.

Como tal, apresentam-se dois grandes objectivos, os quais são:

- A caracterização do clima de sala de aula no primeiro ciclo, a partir das percepções de alunos e professores relativamente ao mesmo;
- O estudo das percepções acerca do clima de sala de aula no primeiro ciclo, em duas vertentes pedagógicas distintas.

No sentido de fundamentar a pertinência deste trabalho, foram revistos alguns conceitos teóricos acerca de clima de sala de aula, percepção acerca do mesmo, clima de escola e, também, quanto às correntes pedagógicas em questão.

A revisão de literatura começa com as noções de educação e aprendizagem, com o intuito de estabelecer a ligação com o tema em estudo. Com o desenvolver do enquadramento teórico, tentou-se a revisão de conceitos como a percepção e a relação entre professor e aluno, no sentido de perceber de que forma estas dimensões são pertinentes para a explicação do tema em causa, bem como para a forma como processar a informação obtida.

Após a recolha e processamento dos dados, poderá encarar-se este trabalho, não como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida, pelo que por último serão apresentadas algumas sugestões para eventuais investigações futuras.

II - REVISÃO DE LITERATURA

Educação e aprendizagem

Educação engloba os processos de ensinar e aprender, tratando-se de um fenómeno observado em qualquer sociedade. Sendo também um processo de socialização, a educação exerce-se nos variados espaços de convívio social e tem, entre outros, o objectivo de adequar um indivíduo à sociedade.

Segundo Durkheim (1984), damos o nome de educação à acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Esta, terá o objectivo de suscitar e desenvolver na criança um determinado número de estados físicos, intelectuais e morais, os quais serão exigências próprias da sociedade política no seu todo e do meio social em que a criança está inserida.

A aprendizagem não se dá de forma isolada, sendo para isso necessária a interacção com aqueles que nos rodeiam. Como tal, podemos afirmar que o processo de aprendizagem de uma criança envolve vários factores intra-individuais, relações sociais, mas também o currículo escolar e o ambiente e condições em que este lhe é apresentado. É, por isso, fundamental que a criança se sinta segura e confortável naquele que é o espaço em que passa grande parte do seu tempo, e no qual se desenvolve não só a nível intelectual como pessoal – escola.

Também por isso, as escolas e as salas de aula são, inevitavelmente, lugares sociais nos quais os alunos aprendem e trabalham em estreita interacção social com os seus pares e professor. (Stornes et al., 2008) Aos professores, cabe, entre outros, o papel de ensinar.

O verbo ensinar provém do latim *insignare*, e significa marcar com um sinal, isto é, despertar aquele que aprende para a vida, para o interesse e para o conhecimento. Este acto pedagógico é, acima de tudo, um acto de comunicação, acto este que tem o objectivo de induzir a aprendizagem de um saber.

Clima de sala de aula

O professor sabe que a aprendizagem não poderá ter lugar sem que seja criado um ambiente de aprendizagem construtiva. (Brion-Meisels, Rendiero & Lowenheim, 1984 citados

por Jones & Sanford, 2003). Lieber (2003, citada por Jones & Sanford, 2003), define o ambiente de aprendizagem construtiva como aquele em que a criança sente que existe um clima positivo de sala de aula bem como uma manutenção efectiva da mesma, sendo também um ambiente com respeito e protector no qual ela se sente segura para partilhar ideias e sentimentos. Assim, é no seio de uma sala de aula construtiva e protectora que serão observados o desenvolvimento social e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Estes alunos apresentarão mais comportamentos pro-sociais, os quais promoverão maior aprendizagem cooperativa e menor competitividade nas interacções. (Jones & Sanford, 2003)

O clima de sala de aula está, também, intimamente relacionado com a qualidade e eficácia do processo educativo, sendo assim imperativo que seja estimulante e confira ao aluno o apoio que este necessita para se sentir confiante nas aprendizagens. (Dean 2000, citado por Morgado, 2003)

Por outro lado, também professores, pais e outros agentes educativos podem e devem sentir-se acolhidos na comunidade educativo, pelo que a existência de um clima positivo de sala de aula possibilitará também o desenvolvimento de um clima positivo na escola. (Stoll 1991, citado por Morgado, 2003)

O clima de sala de aula apresenta-se como parte fulcral para o estabelecimento de interacções sociais, mas também de sentimentos de confiança e bem-estar entre as crianças e toda a restante parte integrante da escola. De acordo com Rodriguez (2004), citado por IRIS, damos o nome de clima de sala de aula ao conjunto de características psicológicas e sociais de sala de aula, determinado por factores estruturais, pessoais e funcionais. Este está relacionado com características e comportamentos tanto de professores como alunos e da interacção entre ambos, sendo que a dinâmica de sala de aula é única e particular aos mesmos. Podemos, então, constatar que o clima de sala de aula abrange várias dimensões, envolvendo não só as relações entre alunos, mas também entre alunos e professores, e ainda entre professores e os seus colegas e administrativos, bem como as próprias relações com a comunidade que rodeia a escola. (Johnson & Johnson 1979, citado por Arter, 1987)

Moss (1979, citado por Schmidt & Cagran, 2006), descreve o clima de sala de aula como um sistema composto por quatro grupos de variáveis, sendo estes: o envolvimento físico, objectivos organizacionais, características dos professores e características dos alunos. O clima de sala de aula aparece, assim, como uma espécie de mediador entre estas variáveis, formado a partir das interacções entre os alunos, e entre o professor e os alunos, as quais contribuem (positiva ou negativamente) para a satisfação dos alunos, sua auto-imagem e processo de aprendizagem. Fraser (1989, citado por Byer, 1999), define o clima de sala de

aula como sendo determinado por relações interpessoais, pelo desenvolvimento pessoal de cada sujeito e por características sistémicas. De facto, segundo Brofenbrenner (1979), é necessário olhar para o desenvolvimento, tendo em conta o ecossistema completo, considerando não só a criança ou o contexto em que esta está inserida, mas também as interacções que ocorrem entre os diferentes sistemas e que contribuirão para o desenvolvimento da mesma. Da mesma forma, devemos encarar o clima de sala de aula como um todo, repleto de várias interacções entre vários agentes.

Braddy (1988, citado por Morgado, 2003), identificou como objectivos e implicações de um bom clima social em sala de aula:

- Promover atitudes de cooperação e partilha nos alunos;
- Potenciar o respeito mútuo entre alunos;
- Promover capacidades de atenção e escuta do outro;
- Potenciar competências de regulação nas relações interpessoais;
- Desenvolver atitudes de valorização e aceitação do que é diferente.

Assim, segundo Stoll (1991), citado por Morgado (2003), numa sala com bom clima social:

- Existem padrões elevados de comunicação entre alunos e entre professor e alunos;
- Os professores recorrem com maior frequência a elogios e reforços, em detrimento de críticas e castigos;
- Os professores demonstram atitudes e expectativas positivas para com os alunos, revelando interesse pelos mesmos não só como alunos mas também como pessoas.

Estudos recentes (Allodi 2002, citado por Shmidt & Cagran, 2006) enfatizam a importância do clima de sala de aula como um forte interveniente na criação de valores, crenças e normas, sendo que a convivência com um clima democrático na escola e na sala de aula promoverá valores democráticos, relações cooperativas e sentido de responsabilidade não só na própria escola como na comunidade em geral.

De forma a potenciar um clima social positivo na sala de aula, Lang (1990), citado por Morgado (2003), considera fundamental:

- Definir com clareza, logo de início, as normas de funcionamento da sala de aula. Estas devem ser formuladas de forma positiva e estabelecidas através da negociação e cooperação com os alunos;
- Enfatizar quando ocorrem comportamentos positivos, bem como recorrer mais ao estímulo e menos à correcção;

- Promover competências sociais adequadas, a partir de actividades desenvolvidas no quadro de gestão curricular.

Zahn, Kagan e Widaman (1986), definem o clima de sala de aula como um conjunto de atitudes generalizadas, respostas activas e percepções quanto aos processos de sala de aula.

Noutra perspectiva, Howes (2000) define o clima sócio-emocional da sala de aula como constituído por um nível de agressividade e outros problemas de comportamento no grupo, pela natureza das relações entre a criança e o professor, e a frequência e complexidade da brincadeira com os pares. Descreve, portanto, a sala de aula como uma escala que vai de um ambiente positivo e pro-social (caracterizado por estreitas relações entre adulto e criança, cenários de jogo e fantasia, poucos comportamentos disruptivos) a um ambiente hostil (caracterizado por conflitos entre adulto e criança, comportamentos disruptivos e pouco jogo construtivo entre os pares).

Estudos apontam para maior desempenho de qualidade e menor número de comportamentos disruptivos em salas de aulas nas quais as expectativas são clarificadas, em que o tempo de aula é usado de forma benéfica e produtiva, em que os papéis de cada interveniente são claros e, nas quais o professor responde com eficácia à oscilação de motivação e concentração dos seus alunos. (Burnett, 2003; Cameron et al., 2005; McCaslin et al., 2006; citados por Pianta et al., 2008)

O clima, bem como a organização social da sala de aula, são elementos fundamentais no que diz respeito ao acolhimento de possíveis diferenças existentes entre alunos. (Marchesi e Martin 1998, citados por Morgado 2003)

Isto pois, a convivência com um clima relacional, afectivo e emocional, no qual impera a confiança e a aceitação mútua, poderá determinar de modo altamente positivo a qualidade da acção educativa. (Dean, 1992; Marchesi & Martin 1998, citados por Morgado 2003)

Pode constatar-se que não existe consenso quanto ao que constitui o clima de sala de aula, havendo porém alguma consistência quanto ao facto de o clima ser um fenómeno grupal que dirá respeito a aspectos psicossociais e ambiente físico que afectam o comportamento. (Saldern 1986, citado por Arter 1987)

Através de um clima de sala de aula positivo, a escola poderá ter um contributo fundamental no que diz respeito a:

- Promover nos seus alunos um sentimento de valor, auto-estima positiva, confiança em si próprio e nas competências e capacidade de autocrítica;

- Desenvolver no aluno a capacidade de regular o seu comportamento nos mais variados contextos;
- Desenvolver no aluno atitudes cooperativas, de negociação, de percepção e de aceitação de diferentes pontos de vista;
- Criar no aluno um sentimento de pertença e utilidade face à comunidade escolar;
- Desenvolver no aluno a capacidade de adaptação, flexibilidade e capacidade de iniciativa;
- Desenvolver no aluno responsabilidade e autonomia no seu processo de aprendizagem. (Dean 2000, citado por Morgado 2003)

Kyriacou (1986, citado por Morgado, 2003), afirma que no centro daquilo que é um ensino eficaz, devemos encontrar a habilidade do professor para potenciar um clima emocional ajustado para o trabalho, que permitirá um envolvimento apropriado por parte dos alunos bem como uma atitude positiva perante a aprendizagem.

Quanto maior e melhor for o envolvimento dos alunos, maior será a sua autonomia. (Dean 1992, citado por Morgado 2003)

A exposição perante climas de sala de aula positivos e professores sensíveis, está ligada a uma maior auto-regulação entre estudantes do 1º e 2º ciclos. (Skinner, Bryant, Coffman & Campbell 1998, citados por Pianta et al. 2008)

Alguns estudos debruçaram-se sobre as ligações entre o clima de sala de aula e a aprendizagem dos alunos, sendo que os seus resultados demonstraram que os alunos apresentam melhores resultados quando inseridos em ambientes nos quais se sentem bem e seguros. (Fraser & Fisher, 1983; Fraser, 1986, 1998; citados por Arter, 1987)

Pelo contrário, estudos apontam para o facto de os climas de sala de aula não apoiantes, críticos e negativos terem consequências psicológicas e fisiológicas adversas nos alunos, tais como o aumento do batimento cardíaco, a resposta galvânica da pele (palmas da mão suadas), diminuição do auto-conceito académico, diminuição do sucesso académico e aumento das atitudes negativas face ao professor.

Percepção de clima de sala de aula

Existem diferenças quanto ao modo como professores e alunos vêem o clima que os rodeia. O modo como alunos e professores interpretam o clima de sala de aula é chamado de percepção acerca do mesmo.

Damos o nome de percepções a significados pessoais que os sujeitos desenvolvem a partir da interação com as diferentes circunstâncias que os rodeiam.

Daí, as percepções influenciam de forma decisiva o comportamento. (Byer, 1999)

Isto é, o homem não absorve aquilo que tem realmente à sua frente. Antes, responde a pistas que têm significado para si próprio. Organiza o mundo através de conceitos ou categorias, sendo que sempre que considera algo ou alguém, recorre a esses mesmos conceitos. Estamos a falar de uma função da pessoa, ou seja, influenciada pelas características pessoais mas também pelo contexto social em que está inserida.

Zabukovec (1993, citado por Schmidt & Cagran, 2006), estudou as diferenças entre as percepções dos alunos e professores quanto ao clima de sala de aula. No seu estudo, revelou que os professores tendem a perceber maior satisfação e menos dificuldades, enquanto os alunos por seu lado percebem mais competitividade e menos coesão. Estudos comparativos (Freiberg 1996, citado por Schmidt & Cagran 2006) revelam que o valor da avaliação do ambiente psicossocial obtido a partir dos alunos é mais realista do que aquele obtido através dos professores (Anderson 1989, citado por Schmidt & Cagran 2006).

Pintrich e Machr (2004), citados por Stornes et al., (2008), constataram no seu estudo que o modo como os estudantes percebem a sala de aula quanto à interação social e relações nela estabelecidas, está associado à sua motivação e compromisso no trabalho escolar. De facto, mediante a reação dos alunos à escola, esta poderá aumentar a oportunidade dos alunos ficarem mais tempo na escola, desenvolverem um compromisso duradouro com a aprendizagem e também usarem as ferramentas da escola em seu proveito. (Epstein & McPartland, 1978)

Estudos indicam a existência de relação entre as práticas educativas e de instrução com a percepção dos alunos quanto ao clima vivido na sua sala de aula. Segundo Moos e Moos (1978), citados por Byer (1999), esta percepção encontra-se intimamente relacionada com a aprendizagem, a atitude social e a motivação dos alunos. Vários estudos (Aiken, 1976; Haladyna, Shaughnessy & Shaughnessy, 1980; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989; Moos, 1979) apontam a percepção do clima de sala de aula, incluindo também percepções acerca da

instrução e qualidade dessa instrução, como estando relacionada com as atitudes, interesse e desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas ensinadas.

Caso se passe a analisar o comportamento dos alunos admitindo que este possa ser influenciado pela percepção, então os professores ganham uma importante ferramenta que pode aumentar a sua eficácia no controlo de determinados comportamentos dos seus estudantes. Neste prisma, um bom ensino poderá ter como uma das suas tarefas centrais, a influência positiva, junto dos estudantes, das suas percepções quanto ao clima de sala de aula. (Combs 1982, citado por Byer 1999)

Estando o clima de sala de aula e o clima de escola intimamente relacionados, Moos (1979), citado por Anderman et al., (1993), apresenta as percepções dos estudantes acerca do clima de sala de aula como englobando as percepções dos mesmos acerca do meio envolvente e quanto à afiliação na sala de aula.

Schmuck e Schmuck (1992), citados por Byer (1999), enfatizaram, nos seus estudos, os benefícios da promoção das percepções dos alunos quanto à afiliação na sala de aula, indicando que uma boa camaradagem de suporte académico entre colegas poderá promover também a auto-estima.

Não tendo apenas influência na auto-estima, as percepções dos alunos quanto ao clima de sala de aula, podem também explicar as oscilações no seu desempenho. (Fraser 1989, citado por Byer 1999) Estudos (Fisher & Fraser, 1983; Martin-Reynolds & Reynolds, 1983; Moos, 1979; Trickett & Moos, 1974) demonstram a existência de uma relação positiva entre as percepções dos alunos quanto ao clima de sala de aula e o posterior desempenho.

Percepção de clima de sala de aula e auto-conceito académico

Knight e Waxman (1990), citados por Byer (1999), consideram que a percepção do clima de sala de aula se encontra positivamente relacionada com o auto-conceito académico. Para fundamentar esta afirmação utilizaram a teoria “Needs-press” de Murray, a qual apresenta a relação entre influências ambientais e comportamento humano, afirmando que o homem tem necessidade de preenchimento humano, o qual inclui a necessidade do estudante em sentir-se parte da sala de aula e em conseguir afiliar-se na mesma. (Byer, 1999)

A sala de aula deve promover autonomia e competência entre os alunos, sendo o professor capaz de integrar os seus estudantes por forma a que nasçam relações nas quais estes se sintam conhecidos. (Pianta et al., 2008) O consequente envolvimento dos alunos no

processo de instrução em sala de aula apresenta-se como uma dimensão importante que promove a motivação académica. (Zevin 1983, citado por Byer 1999)

Os alunos desenvolvem o auto-conceito académico à medida que formam auto-percepções relativamente à sua eficácia académica, esta a partir das experiências vividas em sala de aula e do feedback dados por aqueles que são significativos ao aluno. Dependendo do quão positivo será, o auto-conceito académico poderá contribuir para aumentar a auto-confiança, o respeito pelos outros e para conquistar excelência pessoal. (Marsh & Craven 1997, citado por Byer 1999)

Clima de sala de aula e relação professor-aluno

O clima de sala de aula diz também respeito à relação entre professor e alunos, podendo determinar a eficácia e qualidade do ensino, bem como uma maior ou menor utilização de metodologias diferenciadas. (Cooper & McIntyre 1996, citados por Morgado 2003) Na verdade, quando se investiga acerca do clima de sala de aula, este é muitas vezes encarado como função do professor que ensina a turma. Contudo, uma alternativa viável é a de que o clima de sala de aula é função, pelo menos em parte, dos estudantes que compõem a turma.

Ainda que complexas, as relações sociais são elementos fulcrais na vida de uma pessoa. Deste modo, a compreensão da relação professor-aluno está envolta em grande interesse pois esta interacção é o pilar da educação, a qual é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento pessoal e comportamental do Homem.

Ao falar de crianças em início do processo de aprendizagem, a maior parte do trabalho que visa a relação professor e criança, nasce numa perspectiva de vinculação. Assim sendo, supõe-se que a criança use a sua relação com o educador de forma a organizar as suas actividades escolares. Assim se sintam seguras na relação, as crianças usarão os educadores como fonte de pesquisa para outras relações sociais, incluindo a relação com os pares. (Howes, 2000)

A relação entre professor e aluno dependerá, fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação que cria com os seus alunos, da sua capacidade de ouvir, reflectir e discutir o nível de compreensão dos alunos e, não menos importante, da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. (Brait et al., 2010)

Um professor é um gestor da aprendizagem de uma criança. Como professor, poderá influenciar a criança a diferentes níveis, assim como transmitir-lhe informações que esta poderá lembrar por toda a vida. Dean (1992) chama-lhe responsabilidade.

Isto porque as características dos professores, das actividades desenvolvidas na aula e o comportamento de ensino, têm diferentes efeitos nos estudantes. (Gage 1963, citado por Creemers 2005)

Brophy e Good (1986), citados por Creemers (2005), avançam com uma lista de características habitualmente observadas nos professores:

- Experiência profissional;
- Ensino à turma no seu todo ou em pequenos grupos;
- Estruturação da informação;
- Questionamento dos alunos;
- Reacção a respostas dos alunos;
- Atribuição de trabalhos de aula e de casa.

Contudo, a prática pedagógica difere de professor para professor. No entanto, Gomes (2006) considera que a mesma implica uma dinâmica própria, a qual deve, não só, permitir o exercício do pensamento reflexivo, como também conduzir a uma visão política de cidadania e ser capaz de integrar arte, cultura e valores.

Para isso, o professor deve estimular a comunicação dentro da turma. De acordo com Gadotti (1999), por forma colocar em prática o diálogo, o professor não deverá assumir um papel de detentor do saber, devendo antes reconhecer que mesmo um analfabeto possa ter em seu poder o conhecimento mais importante, o da vida. Pretende-se que, assim, o aluno se sinta parte da aula e motivado, adquirindo de forma espontânea prazer pela aprendizagem. A construção do conhecimento não deverá ser, assim, entendida como um processo individual, mas antes como o produto social e cultural da actividade e relações humanas. A qualidade dos diálogos entre os membros da sala de aula influencia a satisfação dos alunos, o auto-conceito e o seu processo de aprendizagem.

O professor deverá, também, certificar-se de que usa uma linguagem clara e flexível que vise acolher diferentes alunos, bem como organizar o funcionamento da sala de aula por forma a potenciar os níveis de comunicação entre alunos e entre alunos e professor. (Mortimore et al., 1988, citado por Morgado 2003)

Nas várias observações que fez em sala de aula, Flanders (1970), citado por Sprinthal (1993), concluiu que o comportamento verbal do professor poderia ser agrupado em categorias. Estas apresentam aqueles que são os comportamentos de ensino mais frequentes:

- Aceita sentimentos, isto é, o professor aceita e clarifica os sentimentos dos seus alunos, sejam eles positivos ou negativos, de forma não ameaçadora;
- Elogia ou encoraja o comportamento dos alunos, tentando muitas vezes tranquilizá-los e evitar possível tensão;
- Aceita ou utiliza as ideias dos alunos, desenvolvendo-as junto dos mesmos;
- Faz perguntas;
- Faz palestras, procurando ouvir a opinião dos alunos e expondo também a sua;
- Dá instruções;
- Critica ou fundamenta a autoridade, através de afirmações cujo intuito seja o de modificar o comportamento dos alunos com vista a um padrão mais aceitável.

O autor agrupa, ainda, os primeiros quatro pontos como sendo de influência indirecta sobre o aluno, e os restantes três como influência directa.

De acordo com Tacca (2000), citado por Tacca et al., (2008), quando no contexto de sala de aula o professor transmite determinada mensagem, cada aluno irá recebê-la de forma diferente, atribuindo-lhe um significado pessoal e específico. Assim, o possível impacto que essa mensagem tenha sobre cada aluno, poderá apenas ser compreendido por si próprio.

Estudos conduzidos por Gage (n/a), citado por Sprinthal (1993), concluíram que os professores que, ao nível do secundário, recorriam ao modelo de influência indirecta produziam maiores ganhos do que os professores que utilizavam o modelo directo. De facto, estudos feitos posteriormente verificaram que o recurso ao modelo indirecto encoraja os alunos a proporem ideias, desenvolvendo-os a nível cognitivo e relativamente à complexidade do pensamento.

Já no ensino básico, as conclusões foram diferentes, visto que não se verificou relação substancial entre o modelo indirecto e a aprendizagem do aluno. Na realidade, a investigação encontrou evidências de que o ensino de influência directa possa ser mais eficaz para alunos do ensino básico, sendo constatado no sucesso dos mesmos.

Flanders (1970), citado por Sprinthal (1993), agrupou também o comportamento verbal dos alunos em três categorias:

- Resposta ao professor;
- O aluno inicia o discurso;

- Silêncio ou confusão.

Eficácia dos professores e desempenho dos alunos

Um dos primeiros estudos efectuados (Chen 1985, citado por Lee et al., 1999) acerca da percepção de professores primários acerca dos materiais curriculares, revelou que as actividades de ensino-aprendizagem estavam mais direccionadas para o professor do que verdadeiramente centradas nos alunos. Quando questionados acerca dos métodos utilizados na aula, os professores em estudo afirmaram a predominância de duas ou três actividades de ensino-aprendizagem, indicando que na maioria das vezes ensinavam factos aos seus alunos, explicavam conceitos e possíveis palavras difíceis existentes nos textos e, por último, questionavam os mesmos a respeito do conhecimento que havia sido transmitido.

Procurando eficácia, o professor do ensino primário deverá fazer perguntas, elogiar, construir ideias e responder aos sentimentos evocados pelos seus alunos, podendo no entanto recorrer a métodos mais directos durante grande parte do tempo.

Alguns estudos relacionam as práticas de ensino dos professores com o desempenho dos alunos. (Cameron, Connor & Morrison, 2005; Morrison & Connor, 2002; McCaslin et al. 2006; Pianta et al., 2005; citados por Pianta et al., 2008) Por isso mesmo, em experiências efectuadas em salas de aula do ensino primário, existe o consenso de que tanto a instrução como aspectos emocionais da aula são preditores da posterior aquisição de aprendizagens nos alunos. (Bronsford, Brown & Cocking, 1999; Cameron et al. 2005; Eccles & Gootman, 2002; Hamre & Pianta, 2007, citados por Pianta et al., 2008)

De entre as várias dimensões que afectam o desempenho dos alunos, encontram-se o feedback (Burnett, 2003; Matsumura, Patthey-Chavez, Valdes & Garnier, 2002; Meyer, Wordrop, Hastings & Linn, 1993; citados por Pianta et al., 2008), a simulação de pensamento conceptual, linguagem e análise, o fornecimento de actividades instrutivas de relevância e significado para os alunos, a implementação focada e intensa do currículo. (Bronsford et al., 1999; Cameron et al., 2005; Hamre & Pianta, 2005; citados por Pianta et al., 2008) No seu estudo, Hamre e Pianta (2005), citados por Pianta et al. (2008), constataram que professores que forneçam feedback a alunos cujos pais tenham baixa escolaridade, obtêm um efeito positivo ainda mais forte. Ruttler (1979), citado por Morgado (2003), concluiu dos seus estudos que os alunos apresentam melhores resultados quando os professores enfatizam o sucesso e o bom desempenho, em detrimento das dificuldades e insucessos.

O modo como os professores ensinam as crianças terá uma grande influência na performance dos alunos, sendo que, à partida, terão melhor desempenho os alunos aos quais o professor se mostrou concentrado, directo, intencional e forneceu feedback quanto ao seu trabalho. (Pianta et al., 2008)

Expectativas dos professores e desempenho dos alunos

Também as atitudes do professor face ao aluno são fulcrais para a construção do clima de sala de aula. De facto, as expectativas do professor podem determinar aquilo que os seus alunos poderão aprender.

Rosenthal e Jacobsen (n/a), citados por Sprinthal (1993), efectuaram um estudo, na escola básica de Oak-Hall, acerca das expectativas dos professores. No início do ano lectivo, os autores informaram os professores de que, com base nos resultados de um “teste especial” aplicado a todas as crianças da escola, determinados alunos passariam por uma fase de crescimento acelerado durante o período escolar seguinte. Na verdade, estes mesmos alunos haviam sido seleccionados aleatoriamente, pelo que não eram “mais acelerados” do que os restantes. Certo é que, no final do ano lectivo, os alunos inicialmente identificados como com desenvolvimento acelerado, apresentaram um desempenho muito superior ao dos seus colegas. Assim, os autores concluíram que os alunos cujos professores esperavam que passassem por um desenvolvimento acelerado, melhoravam o seu desempenho académico e inteligência. Quanto às restantes crianças, o estudo verificou também que os professores as consideravam pouco interessadas, menos adaptadas e menos afectivas.

Assim, o estudo indica que:

- Os alunos acerca dos quais os professores apresentam expectativas positivas tendem a progredir;
- Os alunos acerca dos quais não é esperado um bom rendimento, acabam por regredir;
- Os alunos que progridem, mesmo não havendo expectativas a seu respeito, são vistos negativamente pelos professores.

Ao apresentarem expectativas elevadas face aos seus alunos, os professores estão a contribuir fortemente para a forma como os alunos se perceberão a si próprios, não só enquanto alunos mas como sujeitos competentes e responsáveis. Os alunos envolvidos num clima de sala de aula positivo estão mais propícios a repercussões positivas no seu desenvolvimento e formação pessoal e social. (Dina 2000, citado por Morgado 2003)

Clima de escola

Não restam dúvidas de que o clima de sala de aula envolve relações entre alunos, e relações entre alunos e professor. O clima de escola, por sua vez, envolve relações entre alunos, alunos e auxiliares educativos, professores e alunos, professores e os seus colegas, administradores e relações na comunidade. (Arter, 1987) Outros investigadores encaram o clima de escola como tratando-se da soma de todos os interindividuais existentes na sala de aula. (Johnson & Johnson 1979, citados por Arter 1987)

Alguns investigadores consideram que, tanto o clima de escola como o de sala de aula, apesar de poderem ser avaliados individualmente ambos têm efeito nos estudantes e restantes elementos constituintes da escola. Fraser (1986), citado por Arter (1987), considera, ainda, que o clima educativo se refere, primeiramente, a aspectos psicossociais do envolvente. Anderson (1982), Gohfredson et al., (1986) citados por Arter (1987), afirmam que o clima educativo inclui tudo aquilo que tem lugar na liderança da escola, instrução e gestão da sala de aula, envolventes físicos, estruturas de valor de cada sujeito e relações entre os diferentes membros.

III – METODOLOGIAS DE ENSINO: ENSINO TRADICIONAL E APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Para uma melhor compreensão das hipóteses colocadas, segue-se uma breve explicação acerca das metodologias de ensino em questão.

Numa tentativa de democratização, as escolas procuram dar a todos os seus alunos o mesmo tratamento, acabando, deste modo, por cometer algumas inadequações pois não se encontra aberta para a compreensão da perspectiva do sujeito concreto. Isto é, a escola, raramente, tem em conta as diferentes formas de ser, estar e pensar, sejam elas de alunos ou mesmo de professores.

Na verdade, as escolas apresentam, com frequência, alguma dificuldade na relação com um determinado aluno que se destaque pela seu saber ou pela sua forma de aprender. Daí que, vários investigadores, denunciem a escola como não estando preparada para receber diferentes tipos de alunos, gerando assim uma organização social que permite a exclusão e, onde a padronização e homogeneidade imperam. (Carráher, 1990; Moysés & Collares, 1992; Patto, 2000; Tacca, 1994; citados por Tacca et al., 2008)

Em todas as escolas, professores e alunos levam diariamente para as salas de aula uma variedade de talentos, experiências e influências. Ao professor cabe a tarefa de ensinar e garantir que a criança acompanha o currículo. Porém, diferentes professores, possuem diferentes formas de ensinar, o que oferece à criança diferentes oportunidades para aplicar e praticar as suas capacidades. Em comum, encontra-se o facto de que cada professor, com o objectivo de potenciar a aprendizagem eficaz da criança, deve organizar o tempo, o espaço e as ferramentas que tem ao seu dispor. Esta organização vai ao encontro das ideias e preferências do professor, bem como ao seu grupo de alunos. (Dean 1992, citado por Morgado 2003)

Para isso, está implícito o uso de uma metodologia didáctica, a qual se refere ao conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem. A escolha da metodologia de ensino deverá ser feita de acordo com o aluno, as suas características cognitivas e escolares, e com o contexto, isto é, as circunstâncias e condições do aluno, do professor, da escola e da comunidade envolvente. (Rangel, 2005)

O modelo de ensino mais comum e com maior tradição é o da transmissão de conhecimentos, também conhecido como ensino tradicional.

Definir o ensino tradicional não é uma tarefa fácil. Todos nós temos uma ideia pré-concebida acerca do que é o ensino tradicional nas escolas, mas na verdade cada escola se rege por padrões e normas, o que dificulta a criação de uma definição. Contudo, à partida, o ensino tradicional seria um ensino centrado no professor, este encarregado de transmitir o conhecimento ao aluno. O aluno, seria um elemento passivo cuja função era receber e assimilar o que lhe transmitiam.

Neste modelo, existe um corpo de conhecimentos do qual o professor selecciona factos e conceitos para transmitir aos seus alunos, pressupondo que antes de começar a emitir novas ideias o aluno deverá primeiro aprender a informação básica. (Sprinthal, 1993)

O professor transmissor de conhecimentos começa a aula apresentando o objectivo da mesma, permitindo a estes inserirem-se dentro do mesmo. Se, inicialmente, se cria um conjunto de expectativas, segue-se a prontidão e a focalização da atenção. O professor passa, então, a um nível mais concreto que procura facilitar a compreensão do tema por parte dos alunos, através também do recurso a exemplos. Ainda que esta seja uma abordagem clara e sistemática dos conhecimentos, neste modelo, a aprendizagem é sobretudo controlada e dirigida pelo professor, pelo que este deverá evitar o surgimento de alguma passividade entre os alunos. (Sprinthal, 1993)

O sistema de avaliação desta corrente pedagógica mede a quantidade de informação absorvida, sendo que a ênfase está na memorização e na reprodução do conteúdo através de exercícios estipulados pelo professor.

Esta corrente difundiu-se no século XVIII, com origem no iluminismo, e o seu objectivo era o de universalizar o acesso do sujeito ao conhecimento. Nas décadas de 60 e 70, é considerada ultrapassada, embora ainda tenha algum prestígio nos dias de hoje. De facto, aqueles que defendem esta linha afirmam-na como uma base sólida de informação essencial a um aluno que se queira crítico e interessado.

Este é um modelo pedagógico criado a pensar no aluno médio, não contemplando diferenças individuais. Isto é, as práticas de instrução tradicionais têm alguma dificuldade em dar resposta à diversidade de necessidades dos alunos, nomeadamente por serem centradas em demasia no professor, por se dirigirem ao grupo escolar como um todo igual, ignorando portanto as necessidades, expectativas e estilos de aprendizagem do aluno como individual. (Leitão, 2000)

Segundo Leitão (2000), os maiores problemas do sistema educativo corrente são o facto das práticas de instrução serem dirigidas a toda a turma, a fraca diferenciação, o fraco feedback correctivo e avaliativo, pouca ênfase nas condições sociais que suportam a

aprendizagem, pouca ênfase nas condições emocionais que suportam a aprendizagem, o facto da aprendizagem e ensino cooperativo estarem reduzidos ao mínimo, e tratar-se de um ensino essencialmente expositivo e centrado no manual escolar.

Muito embora não possamos afirmar que o ensino corrente na maioria das escolas contemporâneas corresponda à definição acima de ensino tradicional, a verdade é que, com algumas modificações, este continua a ser um modelo pedagógico em vigor em algumas escolas, particularmente de ensino privado.

A aprendizagem interpessoal ou cooperativa é o modelo de aprendizagem mais recente e, contrariamente ao modelo anterior, este incentiva o desenvolvimento de relações pessoais e calorosas entre professor e aluno. Isto é, trata-se de um modelo de aprendizagem social cujo objectivo é promover relações sociais, motivação e atitudes, bem como o desempenho académico. (Lee et al., 1999)

Aqui, espera-se que a empatia entre os intervenientes crie um clima de sala de aula quente e facilitador, a partir do qual os alunos possam retirar proveitos. Neste modelo, não existe a preocupação de transmitir informação como no modelo mais comum, preocupando-se antes com a interacção humana.

Segundo Leitão (2000), este é um modelo de ensino que assenta na ideia de desenvolvimento de relações de partilha, solidariedade e colaboração entre os alunos, reconhecendo o poder e capacidade dos mesmos em se apoiarem mutuamente nas aprendizagens.

A aprendizagem cooperativa deriva das concepções e investigações desenvolvidas no âmbito da dinâmica de grupo, da psicologia social e da teoria dos pequenos grupos. Todas estas são linhas de pensamentos que visam encarar a escola e, nomeadamente, a sala de aula como contextos sociais e complexos, avaliando o impacto dos processos de grupo na socialização e na aprendizagem escolar. E, ainda que a aprendizagem seja um acto individual, é também um acto social, estando intimamente relacionada com o processo de comunicação, interacção e dinâmica grupal. (Leitão, 2000)

Num modelo de aprendizagem cooperativa, a sala de aula é configurada pela interacção de três variáveis:

- Contextuais (finalidades, interesses e expectativas do grupo; cenários de convivência social);
- Experienciais (significados e modos de actuação prévios do professor e alunos);
- Comunicacionais (interpessoal, intrapessoal, grupal).

(Tikunoff 1979, citado por Oliveira 2007)

Claro está, a interação sócio-comunicativa da sala de aula dependerá da concepção que o próprio professor tem de educação. Contudo, cabe também ao professor, a criação de um clima cooperativo, de empatia e de promoção de autonomia, o qual será fulcral para o desenvolvimento de relações de maturação humana e social dos alunos.

Assim, a sala de aula torna-se, de outra forma, espaço de realização social de alunos e professor, na qual desenvolverão formas de conduta humana que cada um irá interiorizar e aplicar consoante as suas percepções acerca das diferentes circunstâncias.

Neste modelo, os alunos trabalham, com um objectivo comum, em pequenos grupos de dois a seis elementos. Estes grupos são heterogéneos, mediante as potencialidades académicas, o sexo e a raça. Ao professor, são apresentadas diferentes estratégias, cada uma com procedimentos instrutivos diferentes.

Contudo, falar de aprendizagem cooperativa não é o mesmo que falar de um trabalho de grupo. Johnson e Johnson (1989 citados por Leitão, 2000), apontam cinco dimensões que distinguem aprendizagem cooperativa de trabalho de grupo: interdependência positiva, responsabilidade individual, competências sociais, relações face-a-face, e processo de funcionamento do grupo.

Slavin (1984), citado por Leitão (2000), apresenta duas dimensões da aprendizagem cooperativa: a estrutura cooperativa da tarefa e a estrutura cooperativa das recompensas. A primeira diz respeito ao facto de todos os membros do grupo trabalharem conjuntamente por forma a alcançar um objectivo comum. A estrutura cooperativa das recompensas, está relacionada com o facto de todos os membros de um grupo trabalharem interdependentemente ainda que com o objectivo de alcançar um recompensa que partilham enquanto grupo.

Saloman e Globerson (1989), citados por Abrami e Chambers (1994), tiveram a preocupação de que certas atitudes negativas dos alunos quanto à implementação instrutora poderiam interferir no sucesso da aprendizagem cooperativa. Os estudantes poderiam apresentar-se mais resistentes a trabalhar com outros colegas com diferentes potencialidades, por temerem que esses alunos desceriam injustamente as suas notas. Para que tal não aconteça, os alunos deveriam aprender a dar valor e resolver estas controvérsias de modo construtivo.

São vários os autores que apontam sugestões para o encorajamento da cooperação entre alunos. Slavin (1980) citado por Lee et al., (1999), apresenta as recompensas como forma de motivar os alunos a cooperar entre si, enquanto Aronson (1978) citado por Lee et al., (1999) indica a discussão e debate de grupo. Johnson e Johnson (1975) citados por Lee et al., (1999), focaram-se nos processos sociais interactivos e, Sharan e Sharan (1976) citados por

Lee et al., (1999), sugerem a investigação de grupo como elemento promotor da colaboração de pares nas questões que lhes são colocadas.

Johnson e colegas desenvolveram um questionário para alunos, “Classroom life Instrument” (CLI), com o qual pretendiam examinar a influência da aprendizagem cooperativa em aspectos do clima de sala de aula. Neste questionário encontramos três dimensões: a percepção quanto à interdependência social, percepção quanto ao suporte social e percepção quanto à preocupação de implementação. Este questionário pretende, ainda, medir a auto-estima.

Investigadores (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1983 citados por Lee et al., 1999) colocaram a hipótese de que a aprendizagem cooperativa fortalece o auto-conceito académico. E, de facto, através da aplicação do CLI, comprovou-se que o auto-conceito académico é um factor saliente na aprendizagem cooperativa, em particular para estudantes com mais dificuldades. (Abrami et al., 1992 citados por Abrami & Chambers, 1994)

A interdependência social pode apresentar-se positiva, negativa ou neutra. Esta é positiva quando os alunos cooperam entre si e acreditam que as suas oportunidades de sucesso aumentam com o sucesso dos outros. Quando, pelo contrário, os alunos competem entre si e acreditam que as hipóteses de sucesso diminuem com o sucesso alheio, a interdependência social é negativa. Por outro lado, a interdependência apresenta-se neutra sempre que os alunos aprendem individualmente e as suas oportunidades de sucesso são independentes do sucesso dos colegas. (Abrami & Chambers, 1994)

Johnson e Johnson (1989), citados por Abrami e Chambers (1994), colocam a hipótese de que a estrutura da interdependência social afecta interacções individuais, as quais, por sua vez, afectarão o desempenho. Assim, quando a interdependência social está estruturada mais a nível cooperativo do que competitivo ou individualista, os alunos são incentivados a interagir de modo a promover o sucesso de cada um, conduzindo assim a uma maior produtividade e aprendizagem. Estas interacções são positivas sempre que os estudantes promovem e facilitam o esforço de cada um em aprender e completar tarefas para atingir os objectivos do grupo.

Relativamente a vantagens encontradas na aprendizagem cooperativa, vários são os autores que as evidenciam em diferentes aspectos.

Estudos apontam para a evidência de que a cooperação entre alunos, a cooperação entre alunos e professores, e a cooperação entre professores, se apresentam como excelentes estratégias de inclusão e mudança da escola, sendo importantes ao nível da inclusão de todo o tipo de diversidade combatendo o preconceito e as discriminações. (Lee et al., 1999) Outros

estudos e meta-análises (Bossert, 1988-89; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon. 1981; Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; Sharan, 1980; Slavin, 1980; citados por Lee et al., 1999), concluíram que a aprendizagem cooperativa tem um impacto positivo no desempenho académico. Outros, apontam também ganhos afectivos, tais como relações intergrupais (Wiegand, Wisner & Cook, 1975; Slavin, 1985; citados por Lee et al., 1999), auto-estima (Johnson, Johnson & Scott, 1975; Sharan, 1980) e clima de sala de aula (DeVries et al., 1974 citados por Lee et al., 1999). Vários investigadores (Johnson & Johnson, 1989; Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981; Slavin, 1983 citados por Lee et al., 1999) analisaram os efeitos da aprendizagem cooperativa nos estudantes e seu desempenho, indicando benefícios substanciais na aprendizagem cooperativa, ainda que com pouco consenso quanto aos factores que nivelam a aprendizagem quando os alunos trabalham cooperativamente.

Também o suporte social poderá ser promovido através da aprendizagem cooperativa, isto porque o mesmo descreve o grau em que os alunos percebem o clima de sala de aula como de sustentação e apoio. Este apoio pode surgir de outros alunos ou do professor, incluindo tanto componentes académicos como pessoais. Uma forte sustentação conduz a percepções de um grupo coeso em detrimento de um conjunto de sujeitos alienados. (Abrami & Chambers, 1994)

A introdução da aprendizagem cooperativa ou de qualquer outra intervenção em sala de aula, afecta não só a interdependência social mas também a aula como um todo. (Saloman & Globerson 1989, citados por Abrami & Chambers 1994) De facto, poderão observar-se mudanças complexas no suporte e encorajamento dos professores, no suporte e encorajamento dos alunos, na coesão grupal, participação, aprendizagem e desempenho. (Abrami & Chambers, 1994)

IV - O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Da aprendizagem cooperativa decorre o Movimento da Escola Moderna, uma das correntes pedagógicas sobre a qual este trabalho se debruça.

Em Portugal, a aprendizagem cooperativa é adoptada por diferentes escolas e professores, sendo que no Movimento da Escola Moderna tem um peso fulcral.

O Movimento da Escola Moderna (MEM), surge em 1965, a partir da actividade de seis reflectiam sobre as suas práticas educativas a partir dos relatos apoiados nos trabalhos dos alunos, aos quais acrescentavam a produção de instrumentos auxiliares de trabalho pedagógico e a leitura e debate de textos promotores do seu desenvolvimento teórico. O primeiro passo estava dado e, a partir dos anos 80, o MEM orientou o seu trabalho de formação cooperada e o seu modelo pedagógico de intervenção escolar para uma perspectiva de comunicação e sociocultural com base nos trabalhos de Vygotsky e Bruner.

Através da acção dos seus professores, o MEM propõe-se a desenvolver a formação democrática e o crescimento sócio-moral dos seus alunos, assegurando que os mesmos têm participação plena na gestão do currículo escolar. Tal significa que as crianças se responsabilizam por colaborar junto com os professores no planeamento das actividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem dos projectos abordados, e por participarem na sua própria avaliação. Esta, tem por base a negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objectivos estipulados nos planos curriculares colectivos e individuais, e nos mapas e listas de verificação do trabalho de aprendizagem, a partir dos quais se regista e monitoriza aquilo que ficou acordado em Conselho de Cooperação Educativa.

Pretende-se, deste modo, que tanto alunos como professores sejam cidadãos implicados numa organização em democracia directa. Aliás, é esta organização democrática dos alunos que constitui a peça fundamental do trabalho do currículo das turmas, as quais são entendidas como comunidades de aprendizagem envolvidas num ambiente cultural motivador.

Dão-se, portanto, trocas sistemáticas que pretendem a concretização da dimensão social das aprendizagens, bem como o sentido solidário da construção cultural de saberes e competências instrumentais que os expressam. Talvez por isso, as atitudes, valores e competências sociais e éticas que a democracia defende, são aqui construídos em cooperação de alunos e professores, experienciando deste modo a democracia em ambiente escolar. Para

tal, existe a gestão cooperada do currículo escolar, no qual se dá o planeamento e avaliação do processo de aprendizagem.

Os professores do MEM, pretendem inculcar o respeito mútuo a partir do reconhecimento do outro como semelhante ainda que afirmando as suas diferenças individuais.

De acordo com este modelo pedagógico, o processo de cooperação educativa é a melhor estrutura social para a aquisição de competências, estimulando-se então a cooperação educativa, o trabalho a pares ou o trabalho em pequenos grupos. Isto porque, na aprendizagem cooperativa, o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo, o que contraria a tradição individualista e competitiva tantas vezes presente na escola. No MEM, cada membro do grupo só atinge o seu objectivo se cada um dos outros o atingir também.

V - PROBLEMÁTICA

Hipóteses de estudo

Como foi apresentado na introdução, este estudo encontra-se assente em dois pilares, os quais são o clima de sala de aula e a percepção acerca do mesmo.

Apresentam-se, portanto, dois grandes objectivos:

- A caracterização do clima de sala de aula no primeiro ciclo, a partir das percepções de alunos e professores relativamente ao mesmo;
- O estudo das percepções acerca do clima de sala de aula no primeiro ciclo, em duas vertentes pedagógicas distintas.

Tendo em conta os objectivos apresentados decorrem as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1: Os alunos do MEM terão mais percepções de um clima de sala de aula positivo do que os alunos do Ensino Tradicional.
 - De acordo com Stoll (1991), citado por Morgado (2003), numa sala de aula com clima social positivo existem, entre outros, padrões elevados de comunicação não só entre alunos mas também entre estes e o professor. A corrente pedagógica da aprendizagem cooperativa, na qual se assenta o Movimento da Escola Moderna, tem, entre outros, o objectivo de promover relações sociais. (Lee e tal., 1999) Como tal, o professor do MEM tem também a tarefa da criação de um clima cooperativo, de empatia e no qual se promove autonomia.
- Hipótese 2: Existem diferenças entre as percepções dos alunos e as percepções dos professores relativamente ao clima de sala de aula.
 - Enquanto que, normalmente, no Ensino Tradicional os professores recorrem com mais frequência à aprendizagem individual, no MEM os alunos trabalham, em grupos de dois a seis elementos, com um objectivo comum. Estes grupos são heterogéneos e apenas existe sucesso quando todos os elementos do grupo cumprem a tarefa. Tendo isto em conta, os alunos do

Ensino Tradicional teriam, à partida, níveis mais elevados de competitividade do que os alunos do MEM.

- Hipótese 3: Existem diferenças entre as percepções dos alunos e as percepções dos professores relativamente ao clima de sala de aula.
 - Estudos efectuados revelaram que os professores tendem a perceber maior satisfação e menos dificuldades, enquanto os alunos por seu lado percebem mais competitividade e menos coesão. (Zabukovec 1993, citado por Schmidt & Cagran, 2006) De facto, estudos comparativos (Freiberg 1996, citado por Schmidt & Cagran 2006) constataram que o valor da avaliação do ambiente psicossocial obtido a partir dos alunos é mais realista do que aquele obtido através dos professores (Anderson 1989, citado por Schmidt & Cagran 2006).

- Hipótese 4: Os professores do Movimento da Escola Moderna terão percepções diferentes dos professores do Ensino Tradicional acerca do clima de sala de aula.
 - Habitualmente, o professor do Ensino Tradicional é o transmissor de conhecimentos. Neste modelo pedagógico, a aprendizagem é sobretudo controlada e dirigida pelo professor, pelo que este deverá evitar o surgimento de alguma passividade entre os alunos. (Sprinthal, 1993) No MEM, a sala de aula tende a tornar-se espaço de realização social de alunos e professor, na qual desenvolverão formas de conduta humana que cada um irá interiorizar e aplicar consoante as suas percepções acerca das diferentes circunstâncias. Vistas as diferenças entre ambas as dinâmicas de sala de aula, os professores terão necessariamente visões distintas acerca de como a aula deverá decorrer e, conseqüentemente, as suas percepções acerca de clima de sala de aula serão também variadas.

VI - MÉTODO

Descrição dos instrumentos

O instrumento utilizado neste estudo foi o questionário, este por forma de escala de Likert que varia entre Sempre (quotado como 6) e Nunca (quotado como 1).

Foram, então, apresentadas duas escalas que visam medir a percepção do clima de sala de aula, uma versão (adaptação à Língua Portuguesa do instrumento adaptado pela Collaço, J. (2010). Percepção de Clima de sala de aula em matemática: professores e alunos. ISPA: Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia Educacional) foi entregue aos professores das turmas seleccionadas (“Na sala de aula”) e uma outra versão (Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Construção e adaptação de uma escala de clima de sala de aula. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.) entregue aos seus alunos (“Na minha sala de aula”). Por estarmos a falar de crianças do 3º e 4º anos, a escala foi lida em voz alta, item a item, para assegurar a compreensão do que era pedido, tendo sido retiradas todas as dúvidas que surgiram.

A escala aplicada aos alunos (Anexo A) é composta por 40 itens, todos eles construídos positivamente visando facilitar a decisão de resposta da criança. Pede-se que a resposta da criança tenha em conta a leitura e compreensão de cada item, assinalando a frequência de ocorrência das situações apresentadas na escala (Sempre, Muitas vezes, Algumas vezes, Poucas vezes, Raramente, Nunca). As dimensões medidas são as seguintes: Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Competitiva, Aprendizagem Individual. O aluno deverá, portanto, indicar a sua percepção relativamente à existência/ recurso de cada dimensão.

Segue-se um exemplo:

| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Gosto de ir à escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sinto que o que aprendo na escola é importante para mim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

A escala aplicada aos professores (Anexo B) é, também ela, constituída por 40 itens. Pede-se que a resposta do professor tenha em conta a leitura e compreensão de cada item, assinalando a frequência de ocorrência das situações apresentadas na escala (Sempre, Muitas vezes, Algumas vezes, Poucas vezes, Raramente, Nunca). Tal como na escala aplicada aos

alunos, esta visa medir a percepção dos professores relativamente às dimensões: Suporte Social do Professor, Suporte Social dos Colegas, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Competitiva, Aprendizagem Individual.

Segue-se um exemplo:

| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| as minhas aulas os alunos preocupam-se com o que os as aprendem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| nas minhas aulas os alunos conhecem as regras de ionamento de sala de aula. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

População e Amostra

Definida, em estatística, como o conjunto de todos os valores que interessam ao investigador, a população seleccionada para este estudo foram os alunos do primeiro ciclo, e seus respectivos professores, expostos ao Ensino Tradicional e MEM. Como tal, definiu-se desde logo os dois estabelecimentos de ensino sobre os quais recairia o estudo. Foram estes a Academia de Música de Santa Cecília (Ensino tradicional) e a Escola da Voz do Operário (MEM).

A amostra, subconjunto dos elementos pertencentes à população, foi seleccionada aleatoriamente uma vez que diz respeito às turmas disponibilizadas por cada escola. Esta é constituída por cento e três participantes.

Participantes

A escala “Na minha sala de aula” foi aplicada a 99 alunos do 3º e 4º anos de escolaridade, sendo 44 da Escola da Voz do Operário e 55 da Academia de Música de Santa Cecília. Tanto numa escola como noutra, foram recolhidos os dados em duas turmas, tendo sido também questionados os respectivos professores (quatro).

Os 44 alunos da Escola da Voz do Operário representam, neste estudo, o Movimento da Escola Moderna (MEM), corrente pedagógica em vigor nesta instituição. Já os 55 alunos da Academia de Música de Santa Cecília representam a corrente pedagógica do Ensino Tradicional.

Academia de Música de Santa Cecília

A Academia de Música de Santa Cecília foi fundada em 1964 pela embaixatriz Vera Franco Nogueira. Inicialmente como uma associação sem fins lucrativos foi declarada de Utilidade pública em 1983. A intenção é a de criar um plano pedagógico no qual se ministre, ao longo do período da infância e adolescência, o sistema educativo convencional a par do ensino musical oficial. Com esta valência musical, a academia acredita estimular, nos seus alunos, aspectos como a sensibilidade, poder de concentração, hábito de exactidão, disciplina interior e criatividade.

A instituição possui 640 alunos com idades compreendidas entre os três e dezassete anos, 90 professores e 40 funcionários não docentes.

Trata-se de uma escola com longa tradição e prestígio, situada numa zona nobre de Lisboa (Lumiar), contando anualmente com bons lugares nos rankings nacionais. Para além disso, a população que frequenta esta escola é, na sua maioria, de classe média e média-alta, pelo que estamos perante uma população algo homogénea, não sendo os seus alunos provenientes de diferentes estratos sociais. Por outro lado, por forma a manter as posições nos rankings nacionais, os colégios privados tendem a seleccionar a entrada de alunos com base no seu aproveitamento escolar e testes de maturidade.

O modelo pedagógico adoptado, desde sempre, por esta instituição é o corrente Ensino Tradicional, em vigor aliás na maioria das escolas portuguesas.

A visita à Academia de Música não se ficou apenas pela aplicação dos questionários, tendo sido conhecidas as instalações e as professoras das turmas seleccionadas para o estudo. Em conversa com as mesmas, foi apurado que durante o seu percurso académico, as professoras tiveram contacto com docentes seguidores do Movimento da Escola Moderna, tendo conhecimento acerca dos valores, princípios e gestão desta corrente pedagógica. As professoras revelaram ainda ter retido alguns conhecimentos que dizem aplicar nas suas aulas.

Escola da Voz do Operário

A Voz do Operário é uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), sendo administrativamente autónoma do Estado e, regendo-se por estatutos próprios e não tendo fins lucrativos.

A origem da Instituição prende-se com um contexto sociopolítico de luta contra a monarquia, bem como de luta do operariado por melhores condições de vida e de trabalho. Assim, é também neste complexo contexto sociopolítico que surge o debate em torno das questões educativas, passando a dar-se maior importância à função ideológica da escola em detrimento da sua função tecnológica. Na verdade, é a partir do final do século XIX e com a república que a educação popular portuguesa entrou em ascensão, especialmente com a criação de várias escolas ligadas ao movimento operário. Passamos a ter, então, uma educação mais racional, na qual a escola se trata de um meio social experimental que promove o desenvolvimento de um espírito crítico e de recusa dos antigos métodos de educação tradicional, tendo como maior objectivo a afirmação da cultura operária.

Nos dias de hoje, a escola A Voz do Operário, tem orgulho em ser uma escola para todos, na qual se vive um ambiente de inclusão que promove valores como a aceitação da diferença e o respeito pelo outro. De facto, a partir do 25 de Abril e com a massificação do ensino, a Voz do Operário deixou de ser exclusiva para filhos de operários, passando a incorporar todos os alunos, qualquer que seja a sua proveniência social.

Para além de proporcionar às suas crianças uma grande diversidade de experiências e participação em projectos de natureza educativa, cultural e social, a escola permite ainda uma verdadeira experiência de cidadania que faculta aos alunos o conhecimento e convivência com outros que lhes são semelhantes embora com realidades de vida social diferentes.

Assim sendo, o modelo pedagógico da presente escola tem como base a participação de todos os seus intervenientes em todos os processos respeitantes à Instituição, “apelando para um ensino capaz de abraçar as novas experiências e um ensino direccionado para a formação dos alunos enquanto cidadãos”.

A corrente pedagógica seguida por esta instituição é a do Movimento da Escola Moderna.

Tendo em conta, não só o contexto envolvente da escola (situada num dos bairros mais típicos e populares de Lisboa) mas também o facto de se tratar de uma Instituição Privada de Solidariedade Social, a Voz do Operário tem uma população escolar heterogénea, sendo constituída por alunos provenientes de diferentes estatutos sociais (todos podem ingressar na escola, sendo a mensalidade adequada aos rendimentos de cada família) e com diferentes necessidades educativas.

Procedimento de recolha de dados

Após a construção do instrumento, foi marcado um dia com cada escola para a recolha de dados. Em ambos os estabelecimentos foram seleccionadas, pela psicóloga responsável de cada escola, duas turmas. Os questionários foram entregues, por mim, a cada aluno e professora.

Para garantir a total compreensão do questionário, li cuidadosamente cada item assegurando que eram colocadas todas as dúvidas. Fiz também questão de frisar que não existiam respostas “certas ou erradas”, sendo apenas para cada criança expressar a sua opinião e responder como melhor entendia, não necessitando de verificar qual a resposta do colega do lado. Foi também assegurado o anonimato dos participantes.

Os questionários foram, portanto, respondidos por todos os alunos de cada turma simultaneamente e recolhidos por mim no final. Enquanto decorria a leitura e preenchimento do questionário, por parte dos alunos, cada professora respondia também à sua versão.

Tratamento estatístico

Após a recolha dos dados, estes foram organizados e tratados para análise estatística dos mesmos com o suporte da aplicação informática aplicada à estatística (SPSS for Windows). Os testes aos quais se recorreu foram o Teste T-Student e Correlação entre pares de variáveis. (Anexos C-G)

Considerações

Antes da aplicação do questionário, foi entregue a cada escola (por via da Psicóloga responsável) um documento explicativo do estudo em causa, assegurando a compreensão do mesmo. Em seguida, foi solicitada a autorização dos pais para a aplicação do instrumento, a qual foi concedida sem problemas a registar.

VII - RESULTADOS

Segue-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos neste trabalho empírico. Para uma melhor compreensão, será importante relembrar que as respostas dadas pelos sujeitos foram traduzidas para uma escala de 6 (sempre) a 1 (nunca).

No que diz respeito aos alunos questionados no Ensino Tradicional, seguem-se os resultados obtidos nas dimensões: Suporte Social dos Professores, Suporte Social dos Colegas, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Individual e Aprendizagem Competitiva.

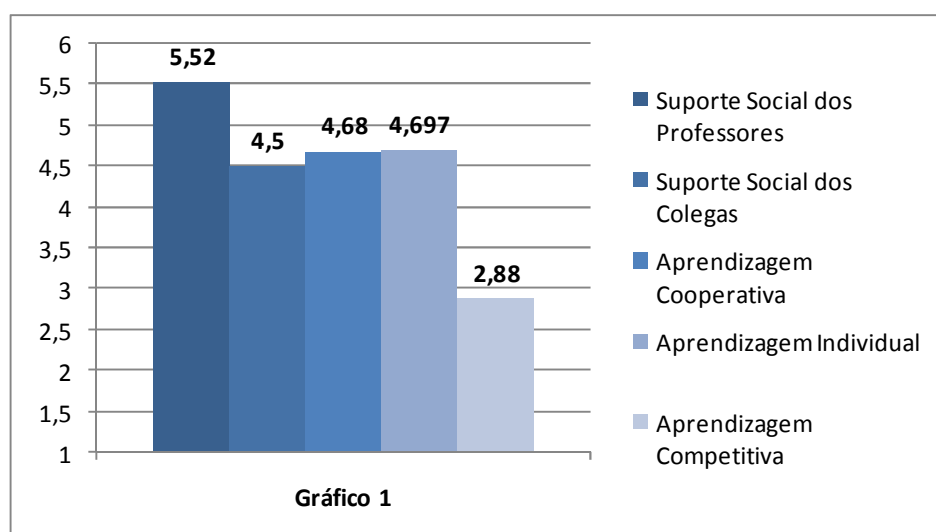


Figura nº1 – Valores apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do Ensino Tradicional.

Na primeira coluna do gráfico apresentado, observamos a média dos resultados das percepções dos alunos do Ensino Tradicional quanto à dimensão Suporte Social dos Professores. Esta média é de 5,52 o que, tendo em conta que o valor máximo possível é de 6, pode ser considerado um resultado bastante elevado. Tal significa, portanto, que os alunos do Ensino Tradicional percebem um elevado suporte social por parte dos seus professores.

Na segunda coluna do mesmo gráfico, encontramos a média referente às percepções dos alunos do Ensino Tradicional quanto ao Suporte Social dos Colegas. Esta média, não sendo tão elevada como a anterior, é de 4,5. Tal significa que é elevada a percepção dos alunos do Ensino Tradicional quanto ao suporte social dos seus colegas. Contudo, esta média é menor do que a média do Suporte Social dos professores, sendo a diferença entre as duas considerada significativa. (Anexo F)

Na terceira coluna encontramos a média dos resultados das percepções dos alunos relativamente ao uso da aprendizagem cooperativa dentro da sua sala de aula. Esta média, de 4,68 , é novamente elevada. Significa, pois, que os alunos consideram existir largo recurso à aprendizagem cooperativa no quotidiano da sua sala de aula, o que contribui também para a percepção de um clima de sala de aula positivo.

Segue-se a coluna da aprendizagem individual, a qual obtém uma média de 4,697. Muito ligeiramente superior à média da aprendizagem cooperativa, a aprendizagem individual é também percebida, pelos alunos do Ensino Tradicional, como muito existente no quotidiano da sua sala de aula. A diferença entre ambas não é considerada significativa.

Por fim, e com o valor mais baixo de todo o gráfico, temos a média da aprendizagem competitiva. Esta, é significativamente mais baixa do que as restantes aprendizagens referidas, sendo de apenas 2,88. Assim, a diferença entre a aprendizagem competitiva e as restantes aprendizagens mencionadas é significativa, uma vez que a primeira apresenta um valor de 2,88 e a Aprendizagem Cooperativa apresenta 4,68, e a aprendizagem individual apresenta um valor de 4,697. (Anexo F) Tal comunica que os alunos do ensino tradicional, aqui visados, não consideram um largo recurso à competição na sua sala de aula. Isto porque, com valores possíveis compreendidos entre 1 e 6, a média não alcança os três valores, sendo por isso baixa.

O gráfico que se segue apresenta as médias de resultados obtidos, neste trabalho, acerca das percepções dos alunos do MEM quanto às dimensões: Suporte Social dos Professores, Suporte Social dos Colegas, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Individual e Aprendizagem Competitiva.

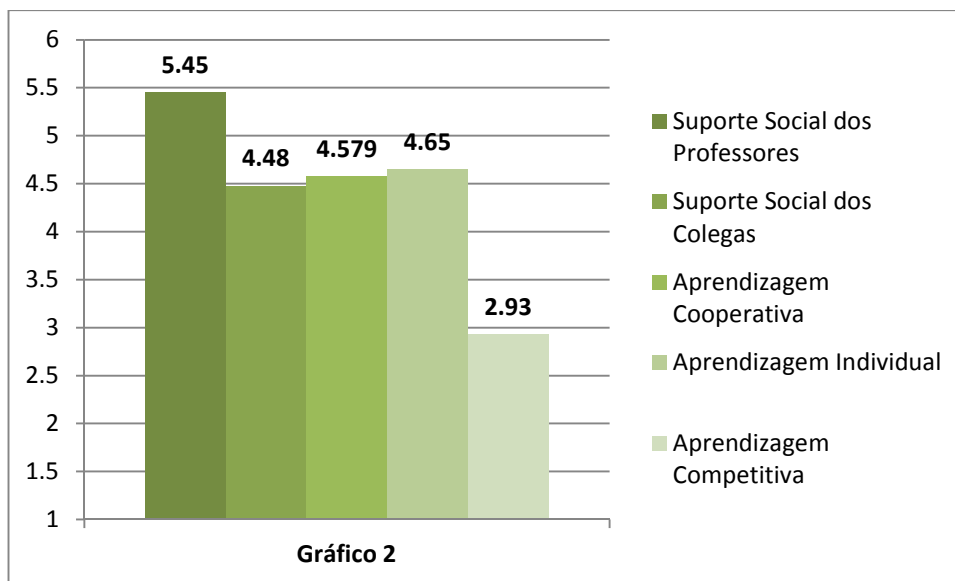


Figura nº2 – Valores apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do MEM.

A primeira coluna, respeitante ao Suporte Social dos Professores, apresenta-nos a média mais elevada de todo o gráfico. Com esta média, de 5,45 , podemos constatar que os alunos do MEM consideram existir muito apoio por parte do seu professor.

Em seguida é apresentada a coluna respeitante ao Suporte Social desta vez dos Colegas. Esta contempla uma média de 4,48. Tal como aconteceu nos resultados obtidos com os alunos do Ensino Tradicional, os alunos do MEM percebem maior Suporte Social dos Professores, com um valor de 5,45 do que por parte dos seus colegas, cujo valor é de 4,48. Esta diferença entre ambas as médias é considerada significativa. (Anexo G).

Nas terceira e quarta colunas do gráfico apresentado, encontramos, respectivamente, as médias referentes à Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Individual. A diferença entre ambas não é considerada significativa, sendo a média da dimensão Aprendizagem Cooperativa de 4,579 e a média da Aprendizagem Individual de 4,65. Significa pois que os alunos do MEM consideram existir largo recurso a ambas as formas de aprendizagem no quotidiano da sua sala de aula, sendo no entanto a aprendizagem individual muito ligeiramente superior à cooperativa.

Segue-se, por fim, a média relativa à dimensão Aprendizagem Competitiva, esta largamente inferior às duas outras formas de aprendizagem referidas. Esta média, 2,93 , é a média mais baixa do gráfico, diferindo significativamente das médias apresentadas pelas dimensões Aprendizagem Cooperativa, a qual tem um valor de 4,579 e Aprendizagem

Individual, com 4,65 de média. (Anexo G). Assim sendo, podemos considerar que os alunos do MEM percebem o baixo recurso à competição na sua sala de aula.

O seguinte gráfico apresenta as médias dos resultados obtidos pelos questionários entregues aos professores do Ensino Tradicional. No mesmo, encontramos as médias referentes às percepções dos docentes relativamente às dimensões Suporte Social dos Professores, Suporte Social dos Colegas, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Individual e Aprendizagem Competitiva.

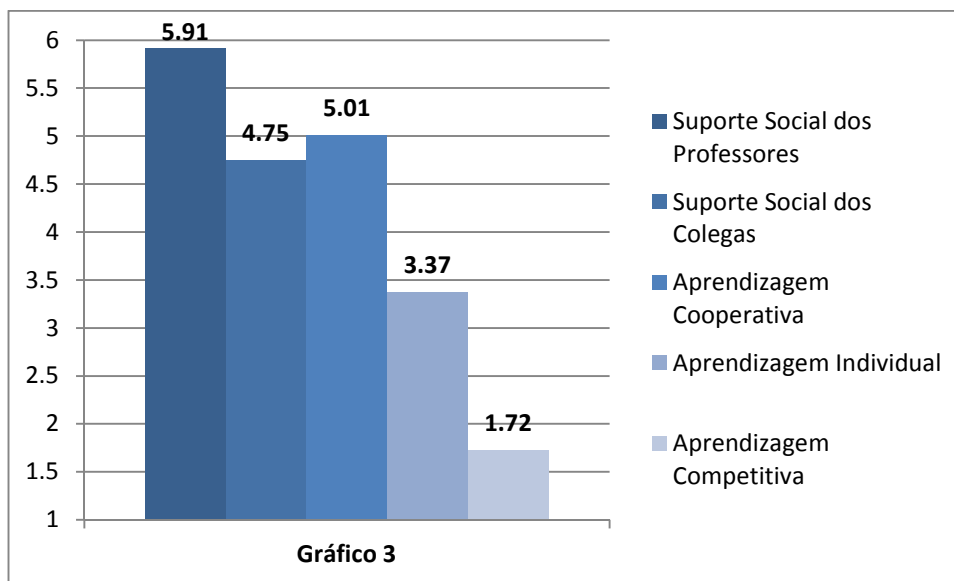


Figura nº3 – Valores apresentados na escala de clima de sala de aula pelos professores do Ensino Tradicional.

Quanto à dimensão Suporte Social dos Professores, esta é altamente percebida, tendo uma média de 5,91. Quer isto dizer que os professores consideram prestar elevado suporte aos seus alunos.

Relativamente à dimensão Suporte Social dos Colegas, os professores do Ensino Tradicional percebem este apoio como elevado, tendo uma média de 4,75. Comparativamente à média da dimensão Suporte Social dos Professores, existe uma diferença significativa entre ambas. Assim, ainda que os professores considerem existir suporte elevado por parte dos colegas, o suporte por parte dos professores é percebido como sendo mais elevado.

Em seguida, segue-se a média das percepções quanto ao recurso à Aprendizagem Cooperativa. Esta aparece com uma elevada média de 5,01, o que difere significativamente da média apresentada na dimensão Aprendizagem Individual, a qual é de 3,37. Significa,

portanto, que os professores do Ensino Tradicional consideram existir maior recurso à aprendizagem cooperativa do que à aprendizagem individual.

Na última coluna do gráfico surge a média dos resultados obtidos quanto às percepções dos professores relativamente à dimensão Aprendizagem Competitiva. Esta é de 1,72 , diferindo significativamente das restantes aprendizagens visadas. Os professores do Ensino Tradicional percebem o recurso à aprendizagem competitiva como muito baixo.

O gráfico que se segue apresenta as médias relativas aos resultados obtidos pelas percepções dos professores do MEM quanto às dimensões: Suporte Social dos Professores, Suporte Social dos Colegas, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Individual e Aprendizagem Competitiva.

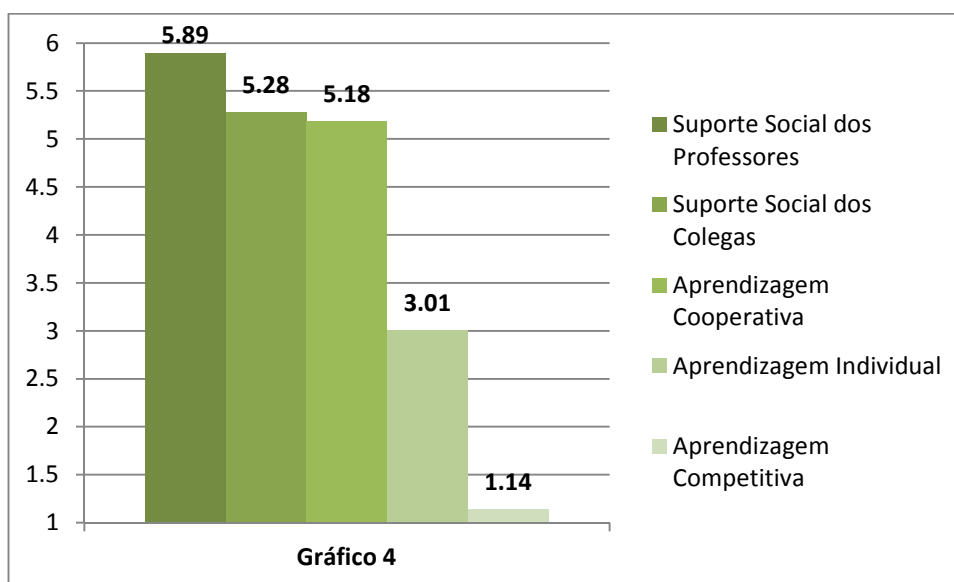


Figura nº4 – Valores apresentados na escala de clima de sala de aula pelos professores do MEM.

O Suporte Social dos Professores é percebido, por estes, como sendo bastante elevado, estando a média próxima do valor máximo possível. A média dos resultados obtidos é de 5,89.

Na segunda coluna do gráfico encontramos a média respeitante à dimensão Suporte Social dos Colegas. Ligeiramente mais baixa do que a média apresentada anteriormente, 5,28 , o suporte por parte dos colegas é altamente percebido por parte dos professores do MEM, não diferindo significativamente da média obtida quanto ao suporte por parte dos professores.

Relativamente às aprendizagens, a dimensão Aprendizagem Cooperativa apresenta o valor mais elevado com uma média de 5,18. Esta difere significativamente da média obtida na dimensão Aprendizagem Individual. Igualmente, a média relativa à dimensão Aprendizagem Cooperativa difere significativamente da média obtida com a dimensão Aprendizagem Competitiva. Significa, portanto, que os professores do MEM consideram um maior recurso à Aprendizagem Cooperativa, em detrimento da Aprendizagem Individual (3,01) e Aprendizagem Competitiva (1,14). Esta última é percebida pelos professores do MEM como sendo muito baixa.

O gráfico que se segue diz respeito à comparação de resultados, entre alunos do Ensino Tradicional e alunos do MEM, quanto à dimensão Suporte Social dos Professores.

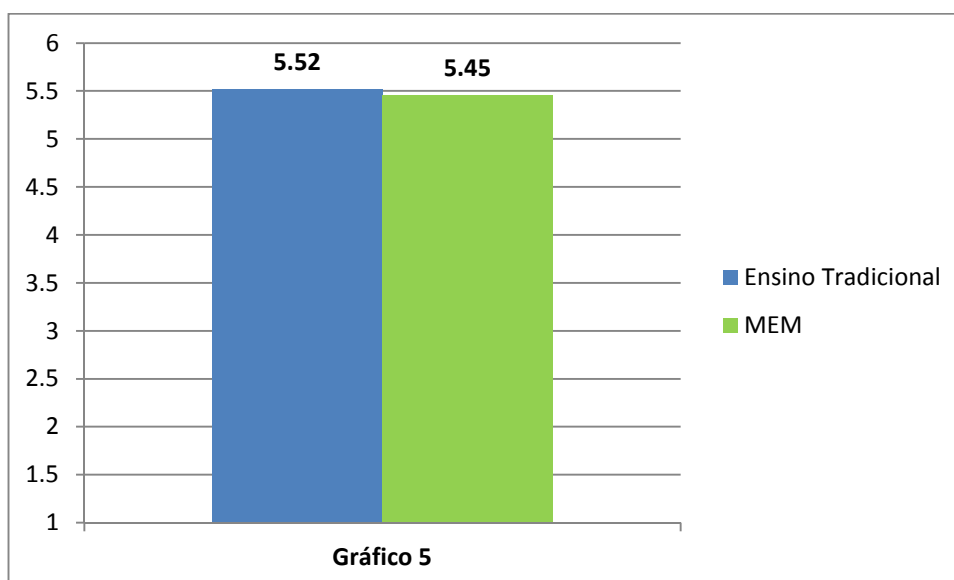


Figura nº5 – Valores apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Suporte Social dos Professores.

Como é possível constatar, a diferença entre as médias obtidas junto de cada grupo (Ensino Tradicional e MEM), não diferem significativamente. Os alunos do Ensino Tradicional apresentam uma média de 5,52 e os alunos do MEM uma média de 5,45. Apesar dos primeiros percepcionarem um maior suporte por parte do seu professor do que os alunos do MEM, esta diferença é apenas mínima e não considerada significativa. Como tal, tanto os alunos do Ensino Tradicional como os alunos do MEM percepcionam um elevado suporte social por parte dos seus professores.

O gráfico seguinte apresenta os resultados dos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Suporte Social dos Colegas.

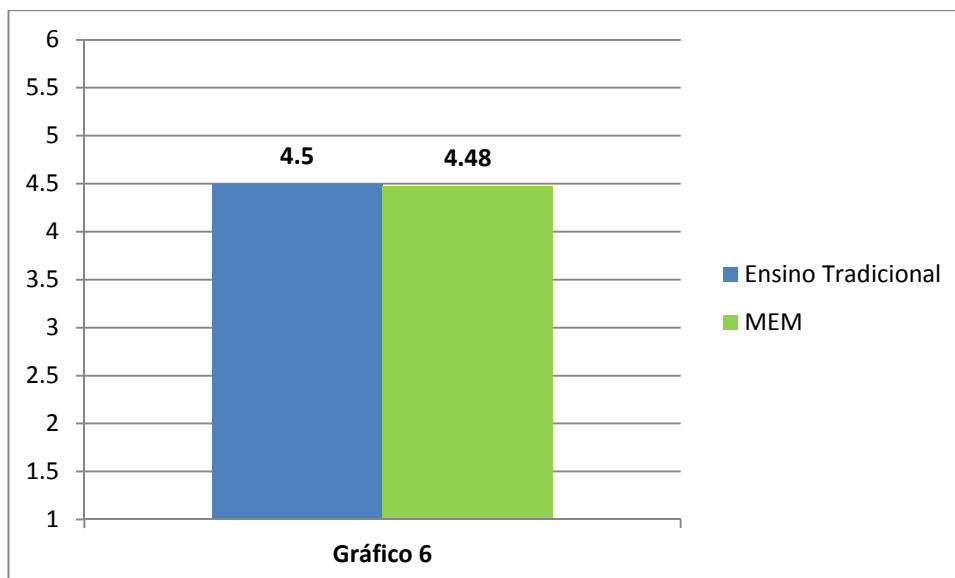


Figura nº6 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Suporte Social dos Colegas.

A observação deste gráfico permite-nos constatar que ambos os grupos de alunos consideram existir um elevado apoio por parte dos seus colegas. De facto, os alunos do Ensino Tradicional apresentam uma média de resultados de 4,5 e os alunos do MEM uma média de 4,48. Estas médias são praticamente iguais, o que significa que ambos os grupos percebem de forma muito semelhante o Suporte Social dos Colegas.

Ainda assim, em ambos os casos, estes valores são inferiores aos valores obtidos na dimensão Suporte Social dos Professores.

O próximo gráfico diz respeito à comparação das médias de resultados obtidos com os alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Aprendizagem Cooperativa.

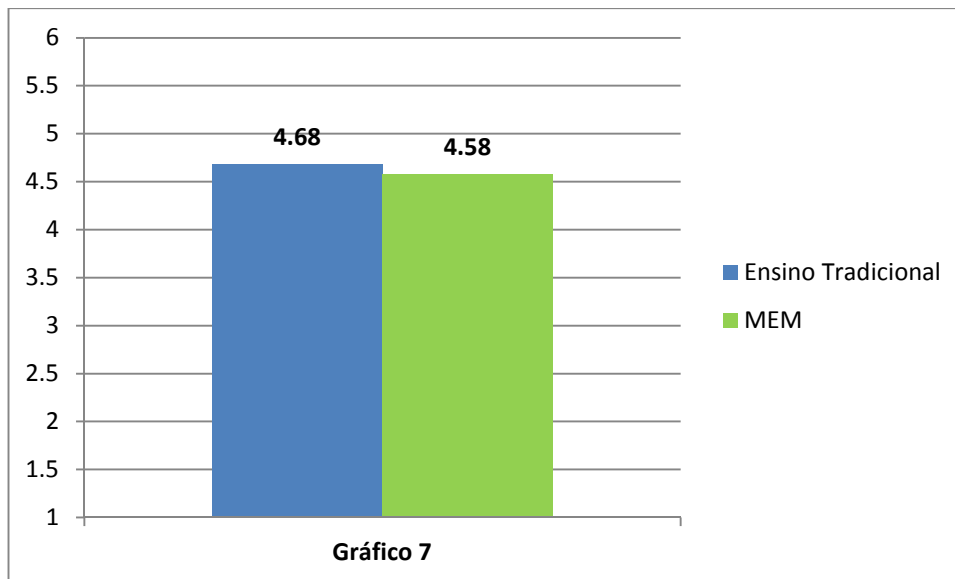


Figura nº7 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Aprendizagem Cooperativa.

Em termos comparativos, as médias de ambos os grupos não diferem significativamente. Na primeira coluna é apresentada a média obtida junto dos alunos do Ensino Tradicional, a qual é de 4,68. Na segunda coluna encontramos a média de 4,58 a qual diz respeito aos alunos do MEM. Significa, portanto, que ambos os grupos de alunos percebem um recurso médio alto à aprendizagem cooperativa no quotidiano de sala de aula.

O seguinte gráfico contempla as médias de resultados obtidos junto dos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Aprendizagem Individual.

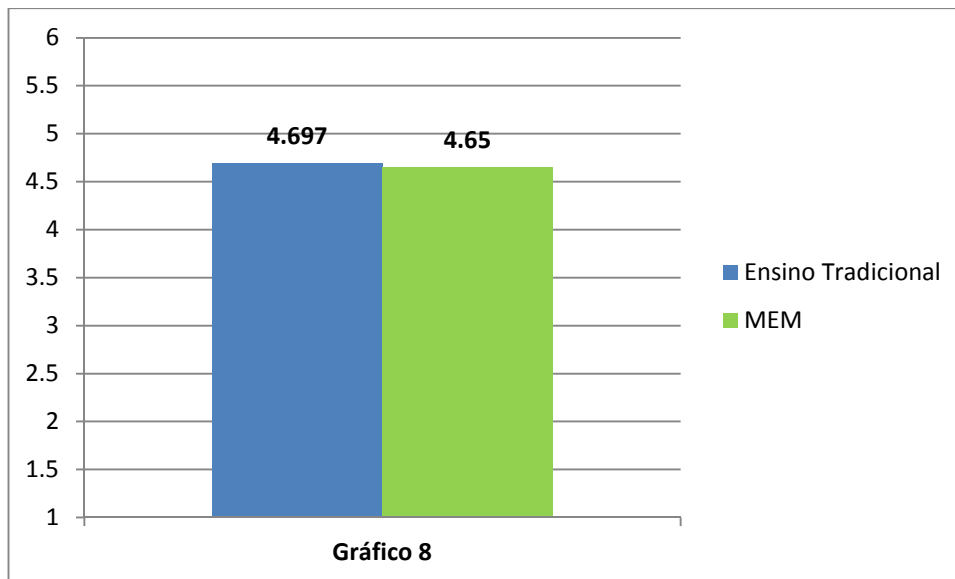


Figura nº8 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Aprendizagem Cooperativa.

Tal como é possível observar no gráfico acima apresentado, as médias de ambos os grupos não diferem significativamente entre si. Encontrando-se, aliás, bastante próximas, tendo o Ensino Tradicional uma média de 4,697 e o MEM uma média de 4,65. Tal como sucedeu na dimensão Aprendizagem Cooperativa, a Aprendizagem Individual é percebida em larga escala pelos alunos de ambos os grupos, sendo estes resultados muito semelhantes aos resultados obtidos no gráfico anterior. Assim, podemos concluir que os alunos consideram um recurso médio elevado de aprendizagem individual nas suas aulas.

O próximo gráfico diz respeito à comparação de médias entre as percepções dos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Aprendizagem Competitiva.

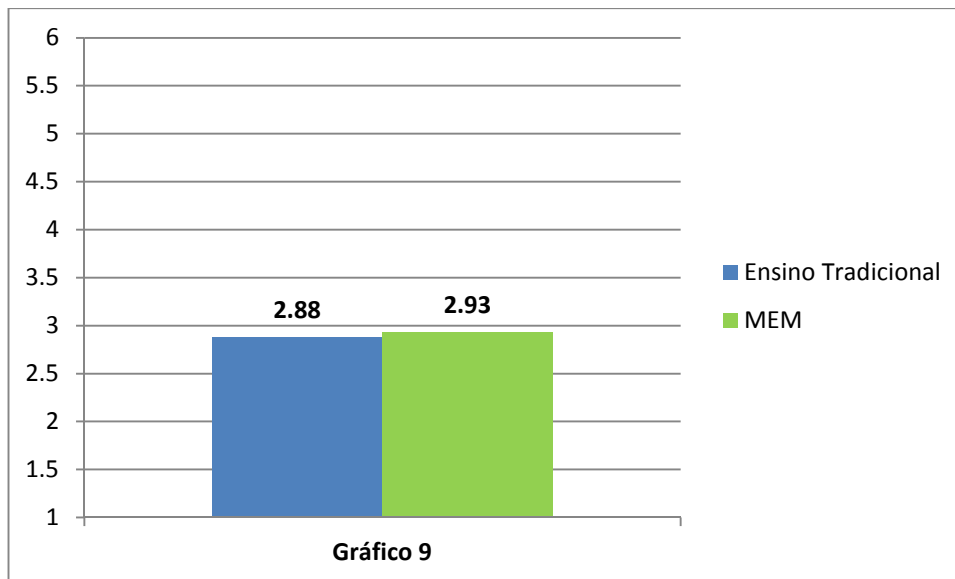


Figura nº9 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula pelos alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à dimensão Aprendizagem Competitiva.

A partir da análise do gráfico, podemos constatar que, em ambas as metodologias de ensino, os alunos percebem um baixo recurso à competição no cotidiano das suas aulas.

O Ensino Tradicional apresenta uma média de resultados de 2,88 enquanto que o MEM apresenta 2,93. Ainda que esta última apresente uma média ligeiramente superior, esta diferença não é considerada significativa. Assim, podemos considerar que, tanto os alunos do Ensino Tradicional como os alunos do MEM tendem a perceber a dimensão Aprendizagem Competitiva como baixa.

Em seguida segue-se um gráfico que demonstra as médias de alunos e professores, de ambas as metodologias de ensino, relativamente à percepção da dimensão Suporte Social dos Professores.

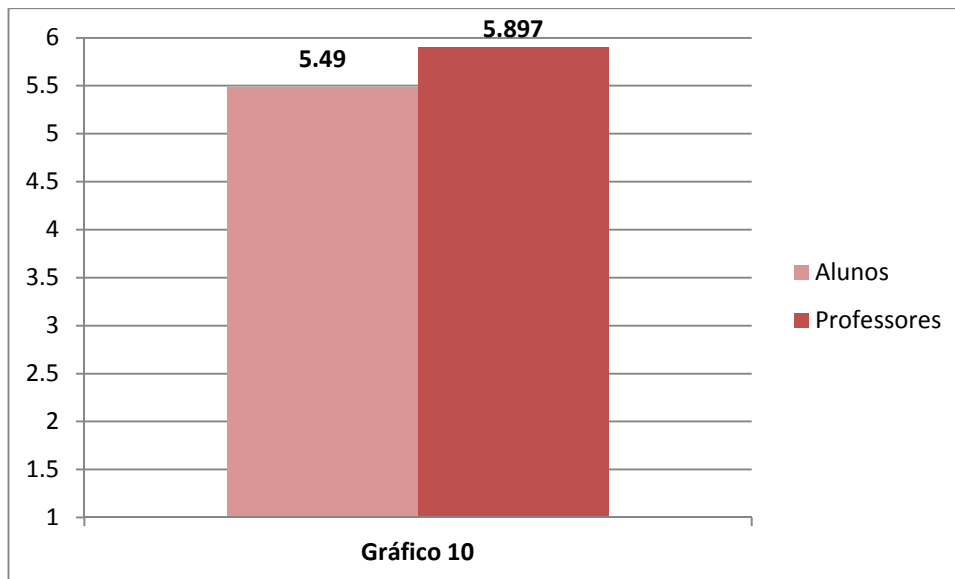


Figura nº10 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula por alunos e professores de ambas as metodologias de ensino quanto à dimensão Suporte Social dos Professores.

Na primeira coluna surge a média dos resultados obtidos com os alunos do Ensino Tradicional e do MEM quanto à percepção dos mesmos acerca da dimensão Suporte Social dos Professores, a qual é de 5,49. Na coluna seguinte temos a média de resultados dos professores de ambas as metodologias de ensino relativamente à mesma dimensão. Esta média é de 5,897 o que difere apenas muito ligeiramente da média obtida com as respostas dos alunos. Assim, podemos constatar que, apesar dos professores percepcionarem em maior nível o suporte por parte dos mesmos aos seus alunos, também estes percepcionam um elevado apoio por parte dos seus professores. A semelhança entre os resultados indica que as percepções de alunos e professores não diferem significativamente quanto a esta dimensão.

O gráfico seguinte apresenta as médias de resultados obtidos, através do questionário, com os alunos e professores de ambas as metodologias de ensino quanto à sua percepção da dimensão Suporte Social dos Colegas.

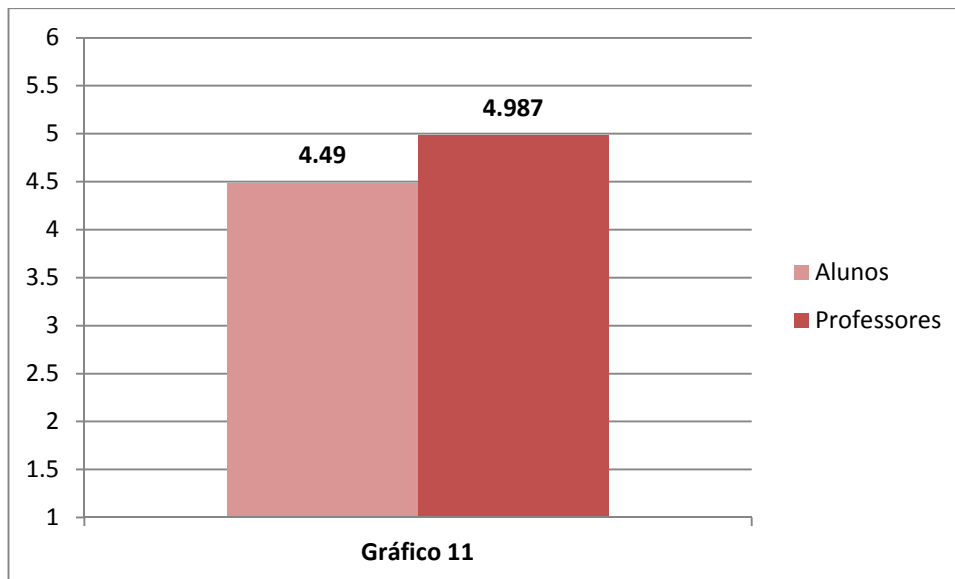


Figura nº11 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula por alunos e professores de ambas as metodologias de ensino quanto à dimensão Suporte Social dos Colegas.

Os resultados sugerem a semelhança quanto às percepções de ambos os grupos, não existindo diferenças significativas entre as médias. De facto, embora os professores apresentem uma média mais elevada (4,987), os alunos apresentam uma média semelhante (4,49). Em ambos os casos, a dimensão Suporte Social dos Colegas é percebida como sendo elevada.

Em seguida apresenta-se um gráfico respeitante às médias dos resultados obtidos com os alunos e professores de ambas as correntes pedagógicas, acerca da dimensão Aprendizagem Cooperativa.

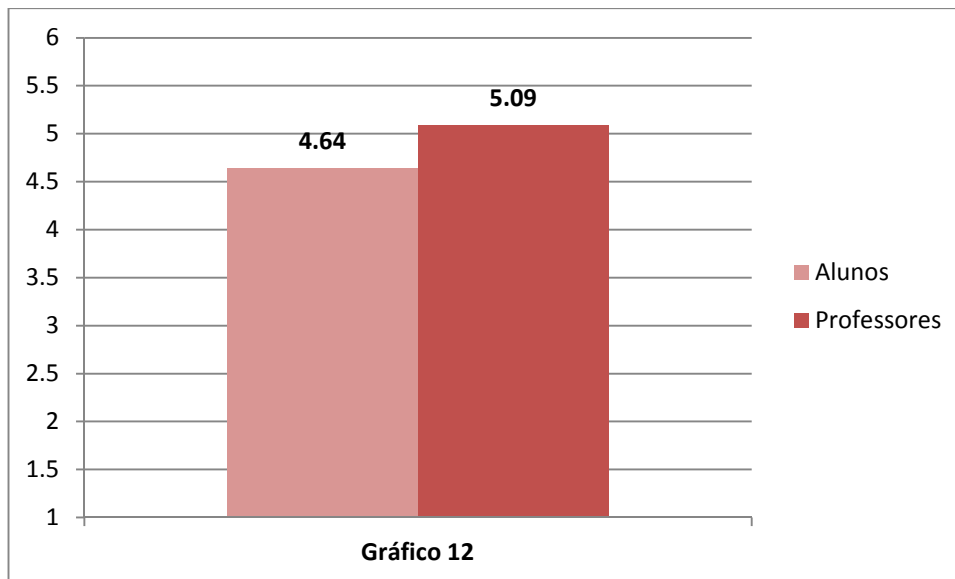


Figura nº12 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula por alunos e professores de ambas as metodologias de ensino quanto à dimensão Aprendizagem Cooperativa.

Neste gráfico podemos constatar que, embora não esta não seja uma diferença significativa, os professores percebem um maior recurso à aprendizagem cooperativa do que os alunos. Estes últimos apresentam uma média de 4,64 enquanto os professores apresentam 5,09. Em ambos os casos, existe uma alta percepção quanto à existência de aprendizagem cooperativa no quotidiano da sala de aula.

O gráfico que se segue indica as médias dos resultados obtidos junto dos alunos e professores de ambas as escolas acerca da dimensão Aprendizagem Individual.

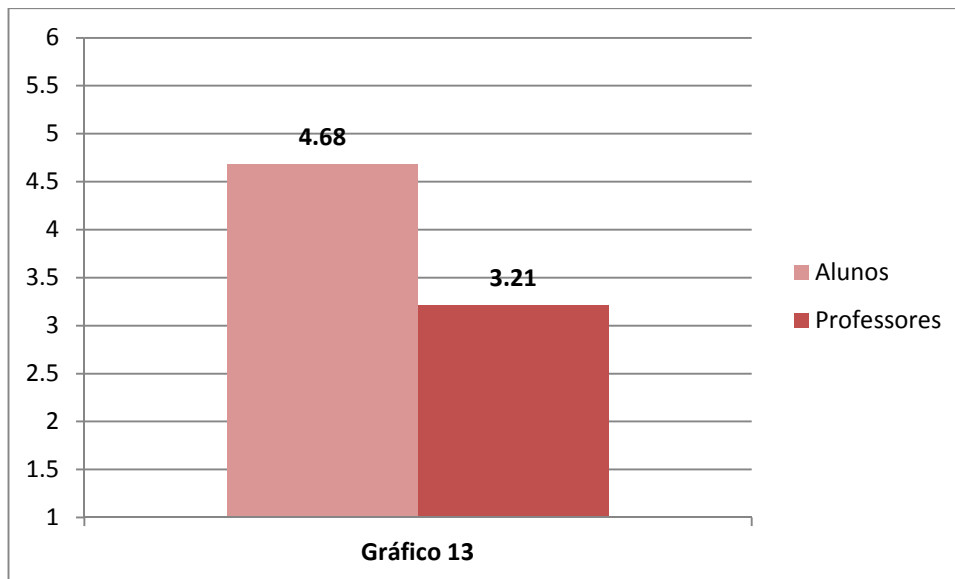


Figura nº13 – Resultados apresentados na escala de clima de sala de aula por alunos e professores de ambas as metodologias de ensino quanto à dimensão Aprendizagem Individual.

Na primeira coluna encontramos a média de resultados dos alunos, a qual é de 4,68. Esta, difere significativamente da média apresentada na coluna referente aos professores (3,21). Quer isto dizer que os alunos percebem um maior recurso à aprendizagem individual do que os seus professores.

O próximo gráfico diz respeito às médias obtidas com os resultados dos alunos e professores de ambas as correntes pedagógicas acerca da dimensão Aprendizagem Competitiva.

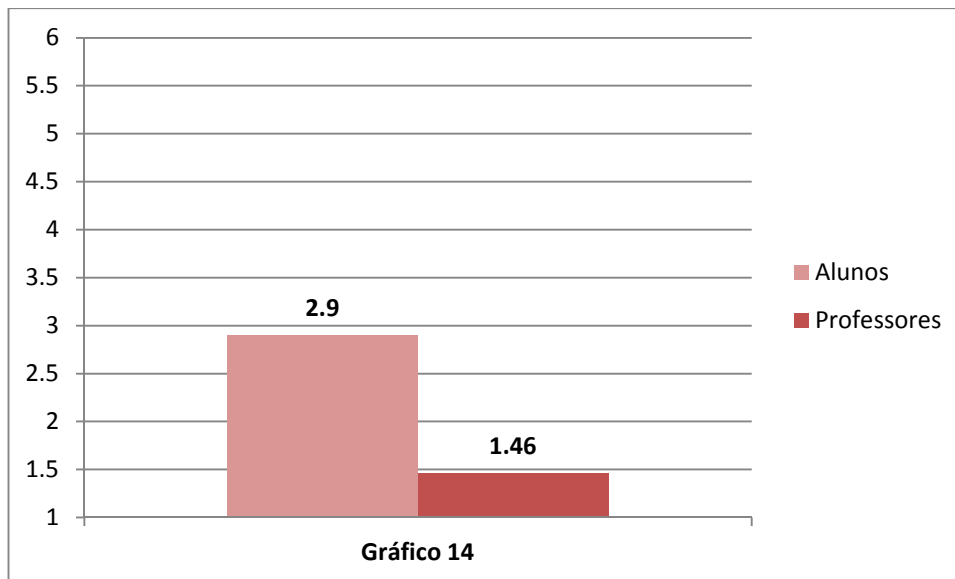


Figura nº14 – Resultados apresentados na escala de clima de sala por alunos e professores de ambas as metodologias de ensino quanto à dimensão Aprendizagem Competitiva.

Ainda que os resultados entre ambos os grupos não difiram significativamente, os alunos percebem mais competitividade do que os seus professores. De facto, a média apresentada pelos resultados obtidos com os professores é de 1,46 enquanto os alunos apresentam uma média de 2,9. No entanto, em ambos os casos, a dimensão Aprendizagem Competitiva é pouco percebida.

VIII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como foi possível constatar na apresentação dos resultados, as hipóteses previamente colocadas para este estudo não se verificaram, na sua totalidade.

A primeira hipótese colocada foi de que *Os alunos do MEM terão mais percepções de um clima de sala de aula positivo do que os alunos do Ensino Tradicional*. Esta hipótese verificar-se-ia tendo em conta os resultados obtidos nas diferentes dimensões medidas, nomeadamente o Suporte Social dos colegas e professor, sendo que quanto mais elevados fossem os resultados melhor seria o clima de sala de aula. Verificou-se que, em ambas as instituições, os alunos percebem a sua sala de aula como tendo um clima positivo. Porém, não foram verificadas diferenças significativas entre os resultados de ambos os grupos. Assim sendo, tanto os alunos do Ensino Tradicional como os alunos do MEM percebem, de igual modo, um clima positivo de sala de aula.

Os resultados não se apresentam como desfavoráveis ao Ensino Tradicional, o que poderá ter várias explicações. Apesar da teoria indicar diferenças existentes nas dinâmicas de sala de aula de ambas as metodologias de ensino, estas não se evidenciaram no que diz respeito aos resultados, não existindo diferenças significativas entre as percepções dos dois grupos de alunos. Os padrões de comunicação, entre alunos e entre professor e alunos, elevados existentes nas salas de aula do MEM contribuem largamente para a percepção de um clima de sala de aula positivo por parte dos alunos. (Stoll 1991, citado por Morgado, 2003) Contudo, também os alunos do Ensino Tradicional percebem um clima de sala de aula igualmente positivo, ainda que a sua dinâmica de aula não tenha por base o objectivo de promover relações sociais como no MEM (Lee et al., 1999), as quais propiciam um ambiente positivo entre os elementos da turma. Assim, uma das razões que poderá influenciar estes resultados poderá dever-se ao facto das crianças não conhecerem uma outra realidade e interpretarem o seu quotidiano escolar como algo natural e adequado, percebendo-o portanto como positivo. Por outro lado, as professoras da Academia de música de Santa Cecília têm, aproximadamente, o mesmo número de anos de serviço que as professoras da Voz do Operário, tendo também conhecimento dos moldes por que se gere o MEM pois tiveram vários professores seguidores deste movimento. Também poderá ser injusta a comparação entre ambas as vertentes pedagógicas no que diz respeito ao Suporte Social do Professor e Suporte Social dos Colegas. Isto porque, o facto de estarmos perante um Ensino Tradicional

não invalida uma boa relação entre professor-aluno, bem como o incentivo, por parte do corpo educativo, de apoio entre colegas.

Em seguida foi colocada a hipótese *Os alunos do Ensino Tradicional apresentarão níveis mais elevados de competitividade do que os alunos do Movimento da Escola Moderna*, esta não se verificou. Ao que os resultados apuraram, tanto os alunos do Ensino Tradicional como os alunos do MEM, percebem baixo recurso à competitividade nas suas salas de aula. Habitualmente, no Ensino Tradicional, os professores recorrem com mais frequência à aprendizagem individual, enquanto que no MEM os alunos trabalham, em grupos de dois a seis elementos, com um objectivo comum. Estes grupos são heterogéneos e apenas existe sucesso quando todos os elementos do grupo cumprem a tarefa. Seria, portanto, de esperar que os alunos do Ensino Tradicional percepcionassem maior competitividade do que os alunos do MEM, contudo tal não se revelou. Estes resultados poderão ter que ver com diferentes razões, nomeadamente o facto do Ensino Tradicional corrente estar cada vez mais desligado dos moldes que o instituíram como uma metodologia de transmissão de conhecimentos, na qual os alunos deveriam apreender ao máximo o que o professor ensina e demonstrá-lo perante a turma. Por outro lado, também poderá resultar do facto de, em ambas as correntes pedagógicas, os professores estimularem o apoio, a cooperatividade e a sustentação entre os alunos, não fomentando a competição entre estes.

Também a hipótese de que *Existem diferenças entre as percepções dos alunos e as percepções dos professores relativamente ao clima de sala de aula*, não foi, no seu todo, verificada. Tanto alunos como professores, consideram a existência de clima de sala de aula positivo, o que foi constatado através dos valores elevados em dimensões como o Suporte Social do Professor e Suporte Social dos Colegas, bem como Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Individual e Aprendizagem Competitiva. Ainda que esta seja uma diferença mínima, a verdade é que os alunos percebem maior aprendizagem competitiva do que os professores. Contudo, no que diz respeito à dimensão Aprendizagem Individual, os resultados dos grupos diferem significativamente, sendo que os alunos percebem uma maior aprendizagem individual do que os seus professores. Esta é a única dimensão em que os resultados diferem significativamente. Nos seus estudos, Zabukovec (1993, citado por Schmidt & Cagran, 2006), revelou que os professores tendem a perceber mais satisfação do que os alunos e também menos dificuldades. Por seu lado, os alunos costumam perceber mais competitividade e menos coesão. Freiberg (1996, citado por Schmidt & Cagran, 2006) constatou que os alunos apresentam valores acerca do ambiente psicossocial mais realistas do que os professores (Anderson 1989, citado por Schmidt & Cagran 2006)

Ainda assim, podemos considerar que, tanto por parte de alunos como por parte de professores, existe a percepção de um clima positivo de sala de aula. Este resultado poderá dever-se ao facto das crianças, pela sua tenra idade, encararem os professores como modelos a seguir e, deste modo, considerarem a sala de aula como imperativamente adequada e correcta já que decorre da forma como o professor indica.

Quanto à última hipótese colocada, *Os professores do Movimento da Escola Moderna terão percepções diferentes dos professores do Ensino Tradicional acerca do clima de sala de aula*, esta não obteve diferenças significativas entre ambos os grupos observados. O Ensino Tradicional é habitualmente tido como de transmissão de conhecimentos, assim como o seu professor é também considerado o transmissor de teoria sendo ele quem controla o processo de aprendizagem. (Sprinthal, 1993) Contrariamente, no MEM a sala de aula é desenvolvida com o objectivo de conceder liberdade e autonomia aos seus alunos, assim como promover a sua realização social. Contudo, estas diferenças nas metodologias de ensino não se evidenciaram no que diz respeito à percepção de ambos os grupos de professores quanto ao clima de sala de aula. Será importante ter em conta que se tratam de professoras bastante jovens e com idades e anos de serviço aproximados. Por outro lado, também o percurso académico foi semelhante, sendo que as professoras do Ensino Tradicional tiveram contacto com as ideologias do MEM e com professores seguidores do movimento. Tal poderá explicar as semelhanças encontradas entre os resultados, não só na percepção dos professores mas também no que diz respeito às restantes dimensões medidas na escala de clima de sala de aula.

Numa visão geral sobre os resultados obtidos, tendo em conta as características etárias do grupo em estudo, podemos considerar que estas influenciam as percepções dos alunos em relação às várias dimensões medidas pois, sendo ainda tão jovens, não possuem a experiência necessária para relativizar aspectos como o clima de sala de aula. Isto é, na sua maioria, se não todos, encontram-se na primeira escola, com a mesma professora e colegas desde o primeiro ano de escolaridade, sendo que o quotidiano escolar a que estão sujeitos é por eles entendido como “normal”. Não tendo qualquer outra via de comparação, não será de estranhar a semelhança de resultados encontrados entre os questionários dos alunos das duas vertentes pedagógicas, por muito distintos que ambos os ambientes possam ser.

Por outro lado, como já foi referido anteriormente, as professoras do Ensino Tradicional tiveram ambas contacto com professores seguidores do Movimento da Escola Moderna. Tal facto, poderá influenciar o modo como estas encaram a sala de aula e o ambiente em redor da mesma, bem como as aprendizagens e o modo como são transmitidas. Ainda que devam

seguir determinados moldes indicados pela tradição do colégio no qual leccionam, é possível que possam recorrer, com alguma frequência, às sugestões dadas pelo MEM e, deste modo, tornarem as suas aulas um pouco menos “tradicionalistas”. Tal poderá, também, ajudar a justificar a semelhança de resultados obtida entre as diferentes correntes pedagógicas.

IX – LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Os resultados apresentados anteriormente estão limitados à população estudada, não podendo pois ser extrapolados devido ao tamanho da amostra.

Futuramente, o estudo poderia, eventualmente, ser alargado a uma população mais abrangente, incluindo outras escolas, o que traria outro nível de significado.

Por outro lado, penso que seria também interessante estender este estudo aos segundo e terceiro ciclos, no sentido de compreender se a idade e o contacto com diferentes professores, turmas e eventualmente escolas, poderia ter um impacto diferente nas percepções dos alunos.

Também a minha inexperiência como investigadora e a falta de perícia em tratamento estatístico, limitam uma eventual análise mais aprofundada, em especial no que toca ao estudo de eventuais correlações.

X - CONCLUSÃO

Pretendeu-se, com o presente estudo, perceber as possíveis diferenças existentes entre as percepções de alunos e professores relativamente ao clima de sala de aula em duas metodologias de ensino distintas, as quais são o Ensino Tradicional e o Movimento da Escola Moderna (MEM). As escolas seleccionadas para este trabalho foram, respectivamente, a Academia de Música de Santa Cecília e a Escola da Voz do Operário, tendo uma população de cento e quatro sujeitos. Desta população, cem são alunos e quatro são professoras. Dos cem alunos, noventa e nove responderam ao questionário, havendo por isso uma taxa de resposta de 99%.

Partindo dos objectivos propostos, pode-se concluir que, de modo geral, não existem diferenças significativas entre as percepções de ambos os grupos de alunos quanto ao clima de sala de aula, parecendo portanto que o facto de estarem expostos perante duas correntes pedagógicas com princípios e métodos de trabalho distintos não influencia o modo como os alunos encaram a sua sala de aula.

Tais conclusões levam-nos a concluir que, muito embora as correntes pedagógicas nas quais se debruçou este estudo tenham diferentes formas de gerir a sala de aula, diferentes ferramentas, diferentes métodos e diferentes ideologias, ambos os grupos de alunos percebem o quotidiano da sua sala de aula como positivo. Como tal, a grande hipótese colocada, de que existiriam diferenças significativas entre as percepções de ambos os grupos de alunos, não se verificou.

De acordo com Braddy (1988 citado por Morgado, 2003) um bom clima de sala de aula deve promover atitudes de cooperação e partilha entre os seus alunos. Ainda que a cooperatividade seja uma característica do MEM, também os alunos do Ensino Tradicional parecem perceber o recurso à mesma nas suas salas de aula. O autor sugere ainda que um clima positivo de sala de aula deve ainda promover capacidades de atenção e escuta do outro, potenciar competências de regulação nas relações interpessoais e desenvolver atitudes de valorização e aceitação da diferença. Stoll (1991 citado por Morgado, 2003) diz ainda que numa sala de aula com bom clima social devem existir padrões elevados de comunicação não só entre alunos mas também entre estes e o professor, assim como o docente deverá recorrer com maior frequência a elogios e reforços do que a críticas, bem como demonstrar expectativas positivas acerca dos alunos. De acordo com os resultados obtidos poderíamos sugerir a existência e promoção de todas estas capacidades e competências por parte das

professoras participantes neste estudo. Porém, o facto de se tratar de alunos muito jovens, que iniciaram recentemente o processo escolar e, portanto, não têm conhecimento de uma outra turma/professora/colegas/método de ensino, poderá justificar o facto desta percepção tão positiva acerca do clima de sala de aula por ambos os grupos de discentes.

O clima de sala de aula encontra-se, portanto, intimamente relacionado com a qualidade do processo educativo e eficácia dos professores. Ainda que possamos concluir que a existência de eficácia e qualidade no processo educativo dos alunos questionados neste estudo, todas as professoras envolvidas no estudo são jovens e com preparação académica semelhante, o que poderá também influenciar as metodologias de ensino e, conseqüentemente, torná-las parecidas tanto no Ensino Tradicional como no MEM.

Contudo, é satisfatório encontrar resultados tão positivos como os deste trabalho, uma vez que significa o bem-estar da criança e professor. Se por um lado, as diferenças entre ambas as correntes pedagógicas estão bem patentes (como foi referido na revisão de literatura), por outro isso não parece influenciar negativamente os seus alunos. Assim, a hipótese inicial de que uma aprendizagem cooperativa (MEM) daria uma maior sensação de suporte social dos colegas e professores do que a aprendizagem no ensino tradicional, cai por terra. Esta hipótese foi colocada pelo facto do ensino tradicional ser mais conservador e, deste modo, poder inibir de certa forma os alunos e mesmo incentivar em demasia a aprendizagem individual em detrimento do trabalho em grupo. Tal, porém, não parece ter influência quanto à percepção dos alunos relativamente ao clima de sala de aula.

Por fim, resta esperar que as conclusões obtidas neste estudo despertem a curiosidade para o estudo do clima de sala de aula em ambas as metodologias de ensino, assim como as suas limitações possam conduzir a estudos mais complexos e elucidativos acerca da percepção de clima de sala de aula. Possivelmente, um estudo realizado com alunos do 2º ciclo possa encontrar diferenças entre as percepções de clima de sala de aula nos alunos do Ensino Tradicional e Movimento da Escola Moderna. Isto uma vez que os alunos seriam mais velhos e poderiam mesmo ter contacto com mais de uma escola e, como tal, apresentar resultados distintos dos relevados neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami et al. (1994). Positive Social Interdependence and Classroom Climate. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 120(3): 329-346.
- Anderman et al. (1993, August). *Perceptions of mathematics classroom climate: a multilevel study*. Em: Annual Meeting of the American Psychological Association. Toronto.
- Arter, J. (1987). *Assessing school and classroom climate. A consumer's guide*. Northwest regional research and improvement. Washington, Dc.
- Brait et al. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius reflectionis*.
- Bronfenbrenner. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Byer, J. (1999). Measuring the effects of student's perceptions of classroom social climate on academic self-concept. Em: *Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association*. New Orleans, LA, 1999.
- Creemers, B. (2005). Combining different ways of learning and teaching in a dynamic model of educational effectiveness. Em: *Lecture for the Lee Hysan Lecture Series*. Hong Kong, 30 September 2005
- Durkheim, E. (1984), *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés-Editora
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Howes, C. (2000). *Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations*. Blackwell publishers.
- IRIS. Clima de sala de aula em ambientes inclusivos. Acedido em: 18 de Abril de 2010 em: http://www.ciep.uevora.pt/iristt/PT/docs/TT_Clima_Sala_de_Aula_WD_PT.pdf
- Lee et al. (1999). A school-based study of cooperative learning and its effects on social studies achievement, attitude towards the subject and classroom climate in four social studies classrooms. Em: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Quebec, Canada, 1999.
- Leitão, F. (2000). Aprendizagem cooperativa e inclusão. Em: *IX Colóquio da AFIRSE "Diversidade e Diferenciação em Pedagogia"*.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Teses ISPA.

O Movimento da Escola Moderna. Acedido em: 24 de Março de 2010 em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

Oliveira, V. (2007). *Percepções de alunos, seus professores e pais sobre o “não aprender”*: Um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre.

Rangel (2005). *Métodos de ensino para a aprendizagem e dinamização das aulas*. Campinas: Papirus editora.

Schmidt & Cagran. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational studies*, 32(4), 361-372.

Sprinthal, N. (1993) *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Stornes et al. (2008). Classroom social structure and motivational climates: on the influence of teacher's involvement, teacher's autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 315-329.

Tacca et al. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos psicológicos*, 13(1).

Zahn et al. (1986). Cooperative learning and Research classroom climate. *Journal of School Psychology*.

ANEXOS

ANEXO A

Instrumentos dos alunos

ANEXO B

Instrumentos dos professores

ANEXO C

Outputs do SPSS relativos ao teste T-student, de Correlação e de Homogeneidade de variâncias da comparação entre as respostas dos alunos do Ensino Tradicional e do MEM

Group Statistics

| EstEns | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|-----------------|-------------|----|--------|----------------|-----------------|
| ASuporteprof | Tradicional | 55 | 5,5200 | ,52999 | ,07146 |
| | MEM | 44 | 5,4545 | ,55801 | ,08412 |
| ASuportecolegas | Tradicional | 55 | 4,5045 | ,81151 | ,10942 |
| | MEM | 44 | 4,4773 | ,92104 | ,13885 |
| AApCooperativa | Tradicional | 55 | 4,6803 | ,59787 | ,08062 |
| | MEM | 44 | 4,5795 | ,81371 | ,12267 |
| AApIndividual | Tradicional | 55 | 4,6970 | ,83708 | ,11287 |
| | MEM | 44 | 4,6515 | ,82892 | ,12496 |
| AApCompetitiva | Tradicional | 55 | 2,8818 | 1,43763 | ,19385 |
| | MEM | 44 | 2,9261 | 1,33009 | ,20052 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|-----------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| ASuporteprof | Equal variances assumed | ,574 | ,450 | ,596 | 97 | ,552 | ,06545 | ,10974 | -,15236 | ,28327 |
| | Equal variances not assumed | | | ,593 | 90,095 | ,555 | ,06545 | ,11038 | -,15383 | ,28474 |
| ASuportecolegas | Equal variances assumed | ,434 | ,511 | ,156 | 97 | ,876 | ,02727 | ,17430 | -,31867 | ,37322 |
| | Equal variances not assumed | | | ,154 | 86,445 | ,878 | ,02727 | ,17679 | -,32414 | ,37869 |
| AApCooperativa | Equal variances assumed | 6,106 | ,015 | ,710 | 97 | ,480 | ,10076 | ,14194 | -,18096 | ,38248 |
| | Equal variances not assumed | | | ,686 | 76,761 | ,495 | ,10076 | ,14679 | -,19155 | ,39307 |
| AApIndividual | Equal variances assumed | ,072 | ,788 | ,270 | 97 | ,788 | ,04545 | ,16858 | -,28913 | ,38004 |
| | Equal variances not assumed | | | ,270 | 92,668 | ,788 | ,04545 | ,16839 | -,28896 | ,37987 |
| AApCompetitiva | Equal variances assumed | ,968 | ,328 | -,158 | 97 | ,875 | -,04432 | ,28134 | -,60270 | ,51406 |
| | Equal variances not assumed | | | -,159 | 94,916 | ,874 | -,04432 | ,27890 | -,59801 | ,50938 |

ANEXO D

Outputs do SPSS relativos ao teste T-student, de Correlação e de Homogeneidade de variâncias da comparação entre as respostas dos alunos e dos professores de ambas as metodologias de ensino

Paired Samples Statistics

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|--------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | AlSuporteprof | 5,4909 | 99 | ,54080 | ,05435 |
| | ProfSuporteprof | 5,8970 | 99 | ,10046 | ,01010 |
| Pair 2 | AlSuportecolegas | 4,4924 | 99 | ,85748 | ,08618 |
| | ProfSuportecolegas | 4,9874 | 99 | ,31415 | ,03157 |
| Pair 3 | AlApCooperativa | 4,6355 | 99 | ,70001 | ,07035 |
| | ProfApcooperativa | 5,0859 | 99 | ,32175 | ,03234 |
| Pair 4 | AlApIndividual | 4,6768 | 99 | ,82952 | ,08337 |
| | ProfApindividual | 3,2088 | 99 | ,93869 | ,09434 |
| Pair 5 | AlApCompetitiva | 2,9015 | 99 | 1,38405 | ,13910 |
| | ProfApcompetitiva | 1,4646 | 99 | ,48050 | ,04829 |

Paired Samples Correlations

| | | N | Correlation | Sig. |
|--------|---------------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | AlSuporteprof & ProfSuporteprof | 99 | -,096 | ,343 |
| Pair 2 | AlSuportecolegas & ProfSuportecolegas | 99 | ,125 | ,217 |
| Pair 3 | AlApCooperativa & ProfApcooperativa | 99 | ,103 | ,312 |
| Pair 4 | AlApIndividual & ProfApindividual | 99 | ,376 | ,000 |
| Pair 5 | AlApCompetitiva & ProfApcompetitiva | 99 | ,157 | ,121 |

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | t | df | Sig. (2-tailed) | |
|--------|---------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|---------|--------|-----------------|-------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | | | | Upper |
| Pair 1 | AlSuporteprof - ProfSuporteprof | -,40606 | ,55949 | ,05623 | -,51765 | -,29447 | -7,221 | 98 | ,000 |
| Pair 2 | AlSuportecolegas - ProfSuportecolegas | -,49495 | ,87553 | ,08799 | -,66957 | -,32033 | -5,625 | 98 | ,000 |
| Pair 3 | AlApCooperativa - ProfApcooperativa | -,45034 | ,73981 | ,07435 | -,59789 | -,30278 | -6,057 | 98 | ,000 |
| Pair 4 | AlApIndividual - ProfApindividual | 1,46801 | ,99194 | ,09969 | 1,27017 | 1,66585 | 14,725 | 98 | ,000 |
| Pair 5 | AlApCompetitiva - ProfApcompetitiva | 1,43687 | 1,39210 | ,13991 | 1,15922 | 1,71452 | 10,270 | 98 | ,000 |

ANEXO E

Outputs do SPSS relativos ao teste T-student, de Correlação e de Homogeneidade de variâncias das respostas dos alunos de ambas as metodologias de ensino

Paired Samples Statistics

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | AlSuporteprof | 5,4909 | 99 | ,54080 | ,05435 |
| | AlSuportecolegas | 4,4924 | 99 | ,85748 | ,08618 |
| Pair 2 | AlApCooperativa | 4,6355 | 99 | ,70001 | ,07035 |
| | AlApIndividual | 4,6768 | 99 | ,82952 | ,08337 |
| Pair 3 | AlApCooperativa | 4,6355 | 99 | ,70001 | ,07035 |
| | AlApCompetitiva | 2,9015 | 99 | 1,38405 | ,13910 |
| Pair 4 | AlApIndividual | 4,6768 | 99 | ,82952 | ,08337 |
| | AlApCompetitiva | 2,9015 | 99 | 1,38405 | ,13910 |

Paired Samples Correlations

| | | N | Correlation | Sig. |
|--------|-----------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | AlSuporteprof & AlSuportecolegas | 99 | ,405 | ,000 |
| Pair 2 | AlApCooperativa & AlApIndividual | 99 | -,208 | ,038 |
| Pair 3 | AlApCooperativa & AlApCompetitiva | 99 | ,229 | ,023 |
| Pair 4 | AlApIndividual & AlApCompetitiva | 99 | ,004 | ,970 |

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | t | df | Sig. (2-tailed) | |
|--------|-----------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|---------|--------|-----------------|-------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | | | | Upper |
| Pair 1 | AlSuporteprof - AlSuportecolegas | ,99848 | ,80738 | ,08114 | ,83746 | 1,15951 | 12,305 | 98 | ,000 |
| Pair 2 | AlApCooperativa - AlApIndividual | -,04125 | 1,19169 | ,11977 | -,27892 | ,19643 | -,344 | 98 | ,731 |
| Pair 3 | AlApCooperativa - AlApCompetitiva | 1,73401 | 1,40086 | ,14079 | 1,45461 | 2,01340 | 12,316 | 98 | ,000 |
| Pair 4 | AlApIndividual - AlApCompetitiva | 1,77525 | 1,61086 | ,16190 | 1,45397 | 2,09653 | 10,965 | 98 | ,000 |

ANEXO F

Outputs do SPSS relativos ao teste T-student,
Correlação e de Homogeneidade de variâncias das
respostas dos alunos do Ensino Tradicional.

Paired Samples Statistics

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | AlSuporteprof | 5,5200 | 55 | ,52999 | ,07146 |
| | AlSuportecolegas | 4,5045 | 55 | ,81151 | ,10942 |
| Pair 2 | AlApCooperativa | 4,6803 | 55 | ,59787 | ,08062 |
| | AlApIndividual | 4,6970 | 55 | ,83708 | ,11287 |
| Pair 3 | AlApCooperativa | 4,6803 | 55 | ,59787 | ,08062 |
| | AlApCompetitiva | 2,8818 | 55 | 1,43763 | ,19385 |
| Pair 4 | AlApIndividual | 4,6970 | 55 | ,83708 | ,11287 |
| | AlApCompetitiva | 2,8818 | 55 | 1,43763 | ,19385 |

Paired Samples Correlations

| | | N | Correlation | Sig. |
|--------|-----------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | AlSuporteprof & AlSuportecolegas | 55 | ,399 | ,003 |
| Pair 2 | AlApCooperativa & AlApIndividual | 55 | -,359 | ,007 |
| Pair 3 | AlApCooperativa & AlApCompetitiva | 55 | ,097 | ,481 |
| Pair 4 | AlApIndividual & AlApCompetitiva | 55 | ,027 | ,843 |

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | t | df | Sig. (2-tailed) | |
|--------|-----------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|---------|-------|-----------------|-------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | | | | Upper |
| Pair 1 | AlSuporteprof - AlSuportecolegas | 1,01545 | ,77207 | ,10411 | ,80673 | 1,22418 | 9,754 | 54 | ,000 |
| Pair 2 | AlApCooperativa - AlApIndividual | -,01667 | 1,19039 | ,16051 | -,33847 | ,30514 | -,104 | 54 | ,918 |
| Pair 3 | AlApCooperativa - AlApCompetitiva | 1,79848 | 1,50246 | ,20259 | 1,39231 | 2,20466 | 8,877 | 54 | ,000 |
| Pair 4 | AlApIndividual - AlApCompetitiva | 1,81515 | 1,64364 | ,22163 | 1,37081 | 2,25949 | 8,190 | 54 | ,000 |

ANEXO G

Outputs do SPSS relativos ao teste T-student,
Correlação e de Homogeneidade de variâncias das
respostas dos alunos do MEM.

Paired Samples Statistics

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | AlSuporteprof | 5,4545 | 44 | ,55801 | ,08412 |
| | AlSuportecolegas | 4,4773 | 44 | ,92104 | ,13885 |
| Pair 2 | AlApCooperativa | 4,5795 | 44 | ,81371 | ,12267 |
| | AlApIndividual | 4,6515 | 44 | ,82892 | ,12496 |
| Pair 3 | AlApCooperativa | 4,5795 | 44 | ,81371 | ,12267 |
| | AlApCompetitiva | 2,9261 | 44 | 1,33009 | ,20052 |
| Pair 4 | AlApIndividual | 4,6515 | 44 | ,82892 | ,12496 |
| | AlApCompetitiva | 2,9261 | 44 | 1,33009 | ,20052 |

Paired Samples Correlations

| | | N | Correlation | Sig. |
|--------|-----------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | AlSuporteprof & AlSuportecolegas | 44 | ,412 | ,005 |
| Pair 2 | AlApCooperativa & AlApIndividual | 44 | -,079 | ,612 |
| Pair 3 | AlApCooperativa & AlApCompetitiva | 44 | ,372 | ,013 |
| Pair 4 | AlApIndividual & AlApCompetitiva | 44 | -,027 | ,860 |

Paired Samples Test

| | | Paired Differences | | | | t | df | Sig. (2-tailed) | |
|--------|-----------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|---------|-------|-----------------|-------|
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | | | | Upper |
| Pair 1 | AlSuporteprof - AlSuportecolegas | ,97727 | ,85803 | ,12935 | ,71641 | 1,23814 | 7,555 | 43 | ,000 |
| Pair 2 | AlApCooperativa - AlApIndividual | -,07197 | 1,20636 | ,18186 | -,43874 | ,29480 | -,396 | 43 | ,694 |
| Pair 3 | AlApCooperativa - AlApCompetitiva | 1,65341 | 1,27500 | ,19221 | 1,26577 | 2,04104 | 8,602 | 43 | ,000 |
| Pair 4 | AlApIndividual - AlApCompetitiva | 1,72538 | 1,58640 | ,23916 | 1,24307 | 2,20769 | 7,214 | 43 | ,000 |

NA MINHA SALA DE AULA

Serão apresentados dois exemplos para perceberes melhor como funciona a escala e para que respondas com mais facilidade. Vou ler em voz alta os exemplos e vais preenchendo e dizendo se tens alguma dúvida.

Exemplos:

| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Gosto de ir à escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sinto que o que aprendo na escola é importante para mim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Não havendo dúvidas, seguidamente passaremos ao preenchimento do questionário, o qual irás responder individualmente e em silêncio.

Peço-te que preenchas o questionário com muita atenção e cuidado. É garantida a confidencialidade dos dados.

Agradeço desde já a tua colaboração, sem a qual o estudo não poderia ser possível de realizar.

| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Na aula, os meus colegas preocupam-se com o que eu aprendo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Na aula, os alunos conhecem as regras de funcionamento de sala de aula. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Na aula, para o professor o que é importante é se o exercício está certo ou errado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. O professor propõe trabalhos para partilharmos as ideias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. O professor acha importante que aprendamos coisas por nós próprios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Na aula, costumamos trabalhar para ver quem é o melhor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Na aula, o meu professor preocupa-se com o que eu aprendo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Quando o meu professor faz perguntas sinto-me bem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Na aula, os meus colegas querem que eu dê o meu melhor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Na aula, os alunos sabem o que lhes acontece quando não cumprem as regras. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Na aula, o professor valoriza a resposta final do exercício e a forma como fizemos para chegar a essa resposta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Na aula aprendemos coisas importantes uns com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Na aula, passamos muito tempo a trabalhar sozinhos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Na aula, competir com os colegas é uma forma habitual de trabalho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |

| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 15. Na aula o meu professor quer que eu dê o meu melhor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Na aula sinto-me tão bem que nem dou pelo tempo passar. | | | | | | |
| 17. Na aula os meus colegas ajudam-me. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. As regras de funcionamento da aula são discutidas entre o professor e os alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Na aula quando temos um problema o professor ajuda-nos a pensar sobre ele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Na aula fazemos actividades em conjunto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Na aula, nós não podemos falar com os colegas enquanto trabalhamos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Na aula, trabalhamos para ter melhores notas que os colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Na aula, o meu professor ajuda-me. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Sinto-me aborrecido quando chega a hora de ir para as aulas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Na aula, os meus colegas esclarecem as minhas dúvidas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Na aula, quando algum aluno não cumpre as regras e se porta mal, o professor procura logo resolver a situação. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Depois de uma ficha/teste, o professor trabalha connosco o que tivemos mais dificuldade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Na aula eu e os meus colegas trabalhamos em grupo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |

| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 29.O professor quer que trabalhemos sozinhos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Na aula, fazemos os nossos trabalhos para serem melhores que os dos colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Na aula, o meu professor esclarece as dúvidas que tenho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Gosto de ir ao quadro nas aulas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Na aula, conto com o apoio dos meus colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Na aula, os castigos são iguais para todos os que não cumprem as regras. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Depois de uma ficha/teste, o professor começa a dar a matéria nova sem ter em conta as nossas dificuldades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. O professor quer que nos ajudemos uns aos outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Na aula fazemos mais trabalhos sozinhos do que em grupo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. O professor valoriza muito os melhores trabalhos da turma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Na aula, conto com o apoio do meu professor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Gosto de participar nas minhas aulas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO



ISPA | Instituto Universitário

Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

NA SALA DE AULA

Versão do Professor

Género: F ___ M___ Idade: _____ Anos de Serviço: _____

Que ano(s) de escolaridade lecciona? _____

Em seguida vai encontrar um conjunto de afirmações sobre o funcionamento da sala de aula. Relativamente a cada uma delas deverá posicionar-se numa escala de seis pontos consoante a frequência de ocorrência dessa situação na sua sala de aula (Sempre, Muitas Vezes, Algumas Vezes, Poucas Vezes, Raramente e Nunca).

Pedimos-lhe que preencha o questionário com muita atenção e cuidado de modo a que as suas respostas reflectam o que se passa normalmente na sua sala de aula. É garantida a confidencialidade dos dados.

Agradecemos desde já a sua colaboração, sem a qual o estudo não poderia ser possível de realizar.

| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Nas minhas aulas os alunos preocupam-se com o que os colegas aprendem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Nas minhas aulas os alunos conhecem as regras de funcionamento de sala de aula. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Nas minhas aulas o que é importante é se o exercício está certo ou errado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Nas minhas aulas proponho trabalhos para os alunos partilharem as ideias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Nas minhas aulas acho importante que os alunos aprendam por eles próprios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Nas minhas aulas trabalha-se para ver quem é o melhor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Nas minhas aulas preocupo-me com o que os alunos aprendem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Quando faço perguntas apercebo-me que os alunos se sentem à vontade para responder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Nas minhas aulas os alunos gostam que os outros colegas dêem o seu melhor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Nas minhas aulas os alunos sabem o que lhes acontece quando não cumprem as regras. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Nas minhas aulas valorizo não só a resposta final do exercício como o processo realizado pelos alunos para chegarem à resposta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Nas minhas aulas os alunos aprendem uns com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Nas minhas aulas os alunos passam muito tempo a trabalhar sozinhos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |

| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14. Nas minhas aulas a competição entre alunos é uma forma habitual de trabalho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Nas minhas aulas quero que os alunos dêem o seu melhor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Nas minhas aulas apercebo-me que os alunos se sentem tão bem que nem dão pelo tempo passar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Nas minhas aulas os alunos ajudam-se entre si. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. As regras de funcionamento da aula são discutidas entre mim e os alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Nas minhas aulas quando os alunos têm um problema eu ajudo-os a pensar sobre ele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Nas minhas aulas os alunos fazem actividades em conjunto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Nas minhas aulas os alunos não podem falar com os colegas enquanto trabalham. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Nas minhas aulas os alunos trabalham para ter melhores notas que os colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Nas minhas aulas ajudo os meus alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Sinto que os meus alunos se sentem aborrecidos quando chega a hora da minha aula. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Nas minhas aulas os alunos esclarecem as dúvidas uns aos outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Nas minhas aulas, quando algum aluno não cumpre as regras e se porta mal, procuro logo resolver a situação. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Depois de uma ficha/teste trabalho com os alunos sobre aquilo em que eles tiveram mais dificuldade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |

| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 28. Nas minhas aulas os alunos trabalham em grupo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Nas minhas aulas quero que os alunos trabalhem sozinhos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Nas minhas aulas os alunos fazem os trabalhos para serem melhores que os colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Nas aulas esclareço as dúvidas dos meus alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Nas minhas aulas os alunos gostam de ir ao quadro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Nas minhas aulas os alunos contam com o apoio uns dos outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Nas minhas aulas os castigos são iguais para todos os que não cumprem as regras. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Depois de uma ficha/teste começo a dar a matéria nova sem ter em conta as dificuldades sentidas pelos alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Nas minhas aulas quero que os alunos se ajudem uns aos outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Nas minhas aulas os alunos fazem mais trabalhos sozinhos do que em grupo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Valorizo muito os melhores trabalhos da turma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Na aula, os meus alunos contam com o meu apoio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Os meus alunos gostam de participar nas aulas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | Sempre | Muitas Vezes | Algumas Vezes | Poucas Vezes | Raramente | Nunca |

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO