



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

HÉLDER MANUEL REGO FERNANDES

ENVOLVIMENTO DO ALUNO NA ESCOLA

UM ESTUDO EM ESCOLAS DE SÃO MIGUEL

- MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO -

ORIENTADORA: PROF.ª DOUTORA SUZANA NUNES CALDEIRA

PONTA DELGADA, 2012

HÉLDER MANUEL REGO FERNANDES

ENVOLVIMENTO DO ALUNO NA ESCOLA
UM ESTUDO EM ESCOLAS DE SÃO MIGUEL

- Dissertação apresentada na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educativos –

ORIENTADORA: PROF.^a DOUTORA SUZANA NUNES CALDEIRA

Resumo

O constructo envolvimento escolar tem despertado grande interesse aos investigadores, na área de educação, pelo facto de ser considerado um dos indicadores cruciais para o aumento do sucesso académico e, simultaneamente, para a diminuição de comportamentos disruptivos por parte dos alunos.

Neste contexto, o presente estudo teve como propósito investigar a eventual relação entre envolvimento escolar e os resultados escolares e comportamentais em alunos da ilha de S. Miguel. Procurou, ainda, estudar o envolvimento escolar em função das variáveis sociodemográficas - ano de escolaridade, sexo dos alunos e escolas (rural e urbana) que frequentam.

A amostra incidiu sobre 365 alunos, de ambos os sexos, dos 7.º e 10.º anos de escolaridade, de escolas diferenciadas pela sua localização geográfica (rural e urbana). Os dados foram recolhidos através do “Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola”, a versão portuguesa de um instrumento internacional sobre o envolvimento do aluno, e através da “Escala da Disrupção Escolar Professada pelos Alunos”, um instrumento que acede à perspetiva dos jovens acerca do seu comportamento escolar.

Os resultados indicam um envolvimento moderado por parte dos alunos. Indicam, ainda que os alunos do 7.º ano de escolaridade, quando comparados aos do 10.º ano, expressam um maior envolvimento. Ao analisar-se as diferenças entre rapazes e raparigas, observa-se que o sexo não parece ser uma variável diferencial no envolvimento escolar. A comparação entre escolas sugere que os alunos da escola rural se expressam como sendo menos envolvidos afetivo e cognitivamente, se compararmos com os da escola urbana. Contudo, não foram observadas diferenças em alunos, de ambas as escolas, no que se refere ao envolvimento comportamental.

Os resultados do presente estudo apontam, ainda, para a existência de uma correlação positiva entre o envolvimento escolar e os resultados escolares, sugerindo que, quanto mais os alunos se reportam como envolvidos, melhores são os seus resultados académicos. É, também, evidenciada uma relação negativa entre o envolvimento escolar e os resultados comportamentais, o que demonstra que os estudantes mais envolvidos se qualificam como menos disruptivos.

Deste modo, parecem justificar-se intervenções educativas que fomentem o envolvimento escolar dos alunos, enquanto fator protetor da adaptação à escola.

Palavras-chave: envolvimento escolar, resultados escolares, resultados comportamentais

Abstract

School engagement construct has attracted a great interest in educational researchers because of it being considered one of the key indicators to increase academic success and, simultaneously decreases students' disruptive behaviors.

In this context, the present study aimed to investigate the possible relationship between school engagement and academic results and school engagement and behavioral outcomes in S. Miguel island students. The present investigation also intends to study school engagement according to sociodemographics variables – student's grade levels, sex and the schools (rural/urban) that they attend.

The sample focused on 365 students of both sex, of 7th and 10th grade's level and schools differentiated by their geographic localization (urban and rural). Data was collected through the "*Student Engagement in School Scale*", a portuguese version of an international instrument on student engagement and through the "Disruptive Behavior Scale professed by Students," a tool that accesses the perspective of youngsters about their school behaviors.

The results indicate a moderate engagement by students. They also indicate that 7th grade students, when compared with the 10th grade, express a greater engagement. When analyzing the differences between boys and girls was observed that gender on school engagement does not appears to be a differential variable. The comparison between schools suggests that rural school students express themselves as less affective and cognitively engage, compared with urban school's students. However, no differences were observed on behavioral student's engagement from both schools.

The results of this study also points to the existence of a positive correlation between school engagement and academic results, suggesting that as more students report being involved, the better are their academic's results. This also shows evidence of a negative relationship between school engagement and behavioral outcomes, showing that students, who are more involved classified as less disruptive.

Thus seems to justify educational interventions that encourage student's engagement, as a protective factor of school adaptation.

Keywords: school engagement, academic's results, behavioral outcomes.

Agradecimentos

Muitas foram as pessoas que, durante a elaboração deste trabalho, contribuíram, de algum modo, para tornar possível a sua concretização. Esta é a forma que escolhi para lhes agradecer.

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Suzana Caldeira, por ser um exemplo de docência e profissionalismo ao longo de toda a minha formação. Pela sua disponibilidade, dedicação e, sobretudo, pelo seu envolvimento nas várias reuniões, que me serviam de “alicerce”, para continuar motivado na prossecução deste trabalho.

À Dr.^a Anabela Nunes, pela sua enorme colaboração, nomeadamente, na sensibilização efetuada junto dos alunos, para participarem neste estudo.

À Dr.^a Mónica Vieira Nunes, pelas suas preciosas sugestões, contribuindo, assim, para o enriquecimento e melhoramento do presente trabalho, através de uma leitura mais distanciada sobre tema.

À Direção da Associação Novo Dia, e em especial, ao Dr. Paulo Fontes e à Dr.^a Maria João Correia, que sempre valorizaram o meu percurso académico e compreenderam as minhas ausências.

A todos os meus amigos, que foram uma fonte de apoio e de partilha de ideias. Um especial agradecimento à Sofia Moreira, à Ana Cláudia Gomes e ao Rui Santos.

Um sincero e agradecimento à minha família, em especial aos meus pais, pelo seu amor e apoio incondicionais, e por acreditarem e apostarem na minha educação. Aos meus irmãos e irmãs, que sempre estiveram ao meu lado, ajudando e incentivando as minhas decisões.

À Xana, pelo apoio, amor e incentivo; por compreender os momentos de menor disponibilidade e atenção da minha parte; e por me acompanhar em todos os momentos difíceis.

Por último, agradeço às Escolas, em especial aos alunos, aos professores e aos encarregados de educação, pela sua imprescindível colaboração, e que tornaram possível a realização deste trabalho.

Índice

	Pág.
Resumo	i
Abstract	ii
Agradecimentos.....	iii
Índice de Quadros	vi
Introdução.....	7
Capítulo I – Envolvimento dos Alunos na Escola	13
1.Em torno do conceito de Envolvimento Escolar	12
1.1. O conceito envolvimento escolar	12
1.2. Algumas considerações sobre os constructos envolvimento escolar/motivação ...	16
2.Envolvimento Escolar: questões referentes à dimensionalidade do constructo	19
2.1. Envolvimento escolar: um constructo unidimensional	19
2.2. Envolvimento escolar: um constructo bidimensional	21
2.3. Envolvimento escolar: um constructo multidimensional	24
3.Fatores que contribuem para o envolvimento dos alunos na escola.....	28
3.1. Fatores contextuais	28
3.2. Fatores pessoais.....	31
4.Envolvimento escolar e sua relação com os resultados escolares e comportamentais ...	33
4.1. Envolvimento escolar e resultados escolares	34
4.2. Envolvimento escolar e resultados comportamentais	39
Capítulo II – Método.....	44
1.Finalidade do Estudo	45
2.Objetivos do Estudo.....	47
3.Hipóteses de Investigação	47
4. <i>Design</i> Metodológico.....	49
5.Amostra.....	50

6.Instrumentos	54
7.Procedimentos de recolha de dados.....	56
8.Procedimento adotados na análise de dados	57
9.Princípios e questões éticas no decorrer da Investigação	59
Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	60
1.Estudo do envolvimento escolar em função do ano de escolaridade, do sexo dos alunos da localização geográfica das escolas.....	61
1.1. Estudo descritivo do envolvimento escolar	61
1.2. Envolvimento escolar e ano de escolaridade	65
1.3. Envolvimento escolar e sexo dos sujeitos	67
1.4. Envolvimento escolar e localização geográfica das escolas.....	69
2.Estudo da relação entre envolvimento escolar, resultados escolares e resultados comportamentais	71
2.1. Envolvimento escolar e resultados escolares.....	71
2.2. Envolvimento e resultados comportamentais	75
Considerações Finais.....	81
Referências Bibliográficas	89
Anexos	96

Índice de Quadros

	Pág.
Quadro 1 - Comportamento do aluno em função dos níveis de participação. Adaptado de Finn, 1993	22
Quadro 2 - n da amostra em função do N da população	50
Quadro 3 – Distribuição dos alunos inquiridos, por escola, ano de escolaridade e sexo	51
Quadro 4 – Distribuição do n.º de reprovações dos alunos inquiridos, por escola, ano de escolaridade e sexo	52
Quadro 5 – Nível de escolaridade dos progenitores dos inquiridos, diferenciados por sexo e escola	53
Quadro 6 - Média e Desvio Padrão no envolvimento escolar global e por dimensão	61
Quadro 7 – Média e Desvio Padrão dos resultados nos itens da dimensão afetiva (QEEE)	62
Quadro 8 – Média e Desvio Padrão dos resultados nos itens da dimensão comportamental (QEEE)	63
Quadro 9 - Média e Desvio Padrão dos resultados nos itens da dimensão cognitiva (QEEE)	64
Quadro 10 - Diferenças entre médias no envolvimento escolar global e por dimensão (afetiva, comportamental e cognitiva) tendo em conta o ano de escolaridade dos alunos	65
Quadro 11 - Diferenças entre médias no envolvimento escolar e suas dimensões (afetiva, comportamental e cognitiva) tendo em conta o sexo dos alunos	67
Quadro 12 - Diferenças entre médias no envolvimento escolar e por dimensão (afetiva, comportamental e cognitiva) tendo em conta as escolas diferenciadas pela sua localização geográfica	69
Quadro 13 – Média e Desvio Padrão nos resultados escolares em alunos dos 7.º e 10º anos de escolaridade	72
Quadro 14 – Coeficientes da correlação entre as variáveis envolvimento escolar e resultados escolares, em alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade	73
Quadro 15 – Média e Desvio Padrão nos resultados comportamentais, tendo em conta a variável ano de escolaridade	76
Quadro 16 - Média e Desvio Padrão dos resultados nos itens da EDEP	77
Quadro 17 – Coeficientes da correlação entre as variáveis envolvimento escolar e resultados comportamentais, em alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade	78

Introdução

O sucesso académico é crucial para as crianças e para os adolescentes se tornarem adultos ativos na nossa sociedade, a nível económico, social e participarem em atividades cívicas (Li, Lerner & Lerner, 2010). Efetivamente, a escola, enquanto espaço de aprendizagem, assume um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Todavia, “dificuldades de adaptação à escola têm vindo a ser referenciadas como uma problemática da sociedade contemporânea, levando, muitas vezes, a comportamentos desviantes, como, por exemplo, o consumo de substâncias, a violência, e o abandono escolar” (Ruffolo, 2006 cit. Nobre & Janeiro, 2010, p. 3024).

Saliente-se que o abandono escolar, em particular, tem sido objeto de grande interesse e atenção por parte de investigadores, profissionais de educação e comunidade educativa, em geral (Veiga, Pavlovic, García & Ochoa, 2010). Para o seu estudo, têm-se tomado indicadores como taxas elevadas de insucesso académico na escolaridade obrigatória, o absentismo e o abandono escolar temporário, os problemas de convivência, a indisciplina nas escolas e o pouco envolvimento dos alunos nas escolas (González, 2010).

Em Portugal, de acordo com resultados apresentados pelo Ministério de Educação (2010), podemos inferir que a taxa de retenção e de abandono escolar é elevada, ainda que se tenha verificado uma diminuição na mesma desde 2001. Dados facultados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2010), relativos à taxa de retenção e de abandono escolar, no ano letivo 2008/09, situam-na, no Ensino Básico, nos 7.8% (1.º ciclo, 3.6%; 2.º ciclo, 7.6%; e, no 3.º ciclo, 14.0%), e, no Ensino Secundário, nos 19.1%.

Realce-se que estes dados nos remetem para uma ideia apresentada por Gembeck, Chipuer, Hanich, Creed e McGregor (2006), a qual se refere à preocupação contínua de envolver os estudantes na escola e a possíveis estratégias a adotar para os motivar a prosseguirem os seus estudos até ao 12.º ano, e até mais além.

Mas de que modo é que se poderá motivar os estudantes a prosseguirem os seus estudos? Que estratégias deverão ser adotadas para prevenir problemas como os acima mencionados?

Estudos sobre o envolvimento escolar dos alunos têm procurado responder a esse tipo de questões, pois “a investigação tem documentado que o envolvimento nas escolas exerce uma influência importante nos resultados dos alunos” (Veiga, Almeida, Carvalho, Janeiro, Nogueira, Melo, Festas, Baía & Caldeira, 2009, p.4243) e salienta que o abandono escolar poderá ser uma expressão do baixo envolvimento na escola (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009).

Com efeito, o envolvimento escolar é um termo que tem adquirido particular interesse no âmbito das investigações sobre a educação, quer nos Estados Unidos da América, quer na Europa, havendo, de acordo com Ross (2009), vários trabalhos que abordam o tema.

O envolvimento dos alunos, na escola, é caracterizado como um constructo multidimensional que integra os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos dos estudantes (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Furlong *et al.*, 2003, referidos por Furlong & Christenson, 2008), ou seja, engloba três dimensões, a saber: a cognitiva, a afetiva e a comportamental.

A dimensão cognitiva refere-se à perceção que os alunos têm acerca da importância da escola, das suas aspirações pessoais e da capacidade de definir objetivos. “Refere-se ao pensamento estratégico sobre a resolução do problema, preferência pelo desafio e investimento psicológico na aprendizagem (...) é a capacidade do estudante autorregular o seu investimento na aprendizagem” (Seeley, Tombari, Bennett & Dunkle, 2009, p. 74).

A dimensão afetiva tem em conta os sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem (Skinner & Belmont, 1993, referidos por Veiga *et al.*, 2009; Chapman, 2003). Está relacionada com o sentimento de pertença e depende do relacionamento que o aluno estabelece com os colegas, os professores e a comunidade em geral.

Por fim, a dimensão comportamental contempla o esforço e a participação ativa nas aulas, nas atividades escolares e extracurriculares. “O envolvimento comportamental refere-se à persistência e ao esforço na aprendizagem” (Birch & Ladd, 1997, citado por Veiga *et al.*, 2009, p.4274), bem como ao “envolvimento em tarefas extracurriculares na escola” (Finn, 1989, cit. por Veiga *et al.*, 2009, p.4274).

Com efeito, o estudo sobre o envolvimento dos alunos na escola oferece-nos um conjunto de reflexões, visto tratar de um constructo amplo, a partir do qual respostas educativas poderão ser dadas, no âmbito da prevenção e do combate ao abandono escolar, ao insucesso académico e a problemas comportamentais por parte dos estudantes, nomeadamente, a violência nas escolas (Gonzalez, 2010).

Como afirma Gonzalez (2010, p.11), o envolvimento escolar “constitui um elemento central na hora de se desenvolverem políticas, medidas e programas de natureza diversa, assim como fornecer propostas de melhoramento destinadas a promoverem o compromisso, o envolvimento dos alunos na aprendizagem, em geral, nos resultados educativos dos estudantes”.

Neste trabalho, a abordagem ao envolvimento escolar estrutura-se em três capítulos.

O primeiro capítulo é dedicado à revisão de literatura sobre o envolvimento escolar, no qual se apresentam algumas das definições do termo, bem como a relevância do seu estudo. Aborda-se, para além disso, os conceitos envolvimento escolar e motivação, focando diferentes perspetivas referentes à relação e/ou influência entre ambos. Ainda no enquadramento teórico, são apresentadas questões referentes à dimensionalidade do constructo envolvimento escolar, visto que, para alguns autores, o envolvimento se apresenta enquanto constructo unidimensional; para outros, como bidimensional; e, ainda, para outros, é considerado multidimensional, ao abranger três dimensões: afetiva, comportamental e cognitiva. Procede-se, depois, à apresentação de alguns dos fatores contextuais e pessoais que contribuem para o aumento do envolvimento escolar. No final deste capítulo, é efetuada uma revisão de estudos sobre o envolvimento escolar e a sua relação com os resultados escolares, seguindo-se uma revisão de trabalhos sobre envolvimento escolar e a sua relação com os resultados comportamentais.

O segundo capítulo refere-se ao método utilizado neste estudo. É apresentada a finalidade da corrente investigação, os objetivos do trabalho e formula-se as hipóteses a testar. Para além disso, descreve-se o *design* metodológico utilizado, caracteriza-se a amostra utilizada, os instrumentos usados, com vista a caracterizar o envolvimento dos alunos, os seus resultados escolares e comportamentais e os procedimentos adotados na recolha dos dados. Os procedimentos estatísticos escolhidos no tratamento dos dados são, também, referidos neste capítulo, bem como algumas questões éticas consideradas ao longo desta investigação.

Finalmente, o terceiro capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, através dos quais se pretende confirmar, ou não, as hipóteses previamente formuladas e onde se relacionam os resultados obtidos neste trabalho com os de outros estudos já efetuados neste domínio.

As Considerações Finais, encerram o trabalho. Nesta parte, procura-se realizar uma síntese do estudo. Apresenta-se, algumas limitações inerentes ao próprio estudo. Por último, apresenta-se, ainda, algumas sugestões que contribuem para o aumento do envolvimento alunos nas escolas, com base em medidas e em respostas educativas que têm vindo a ser sugeridas em investigações internacionais (implementadas em algumas escolas estrangeiras).

Capítulo I – Envolvimento dos Alunos na Escola

1. Em torno do conceito de Envolvimento Escolar

Em investigações no âmbito da educação, o envolvimento escolar tem vindo a ser referenciado como um fator preditor e protetor do sucesso académico (e.g., Klem & Connel, 2004, 2005; Veiga, Pavlovic, García & Ochoa, 2010). Esta ideia está patente, por exemplo, em Klem e Connel (2005, p.7), quando defendem a existência de “um acordo geral de que o envolvimento escolar é considerado um constructo importante no que se refere à aprendizagem e ao sucesso académico na escola”. Asseverando a mesma ideia de uma outra forma, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004, p. 60) dizem que o envolvimento escolar é considerado “como um antídoto aos problemas no âmbito escolar”. Outros investigadores, como por exemplo Sahil (2010, p.12), também têm afirmado que “alunos envolvidos na aprendizagem são vistos como um caminho para a redução do baixo nível de sucesso académico, elevados níveis de tédio, desinvestimento afetivo na escola e elevadas taxas de abandono escolar”, o que sublinha um efeito protetor e confere mais proeminência ao envolvimento escolar.

1.1. O conceito envolvimento escolar

Apesar dos resultados obtidos em “22 anos de história sobre o envolvimento escolar, destaca-se a necessidade de uma definição clara” (Appleton, Christenson & Furlong, 2008, p.369), isto porque o conceito ainda não apresenta uma definição unívoca, sendo entendido, e utilizado, por diversos autores sob diferentes designações, entre as quais se destacam as de “participação”, “adesão”, “motivação” e “sentimento de pertença”. Por outro lado, termos como alienação e desinvestimento afetivo parecem caracterizar a falta de envolvimento dos alunos nas escolas (Glanville & Wildhagen, 2007, referenciados por Gonzalez, 2010).

Ademais para Gonzalez, (2010) o envolvimento escolar parece ser designado e abordado de diferentes formas, por diferentes autores, pois enquanto alguns se referem ao constructo enquanto envolvimento escolar, outros designam-no por envolvimento académico, envolvimento na aprendizagem ou, ainda, não envolvimento dos alunos.

A dificuldade de definição do conceito é também sublinhada por Jimerson, Campos e Greif (2003). Para estes autores, assiste-se à existência de uma pluralidade de estudos que enfatizam a importância do envolvimento escolar e, simultaneamente, revelam a escassez

de consenso, no respeitante ao que o envolvimento escolar é, e até mesmo ao modo como é medido.

Vibert e Shields (2003, referidos por Atweh, Bland, Carrington & Cavanagh, 2007) adiantam que, eventualmente, este desajuste decorre de o interesse pelo tema se ter vindo a centrar no saber lidar com os problemas de falta de envolvimento escolar, tais como: o absentismo e o abandono escolar, os baixos resultados académicos e o aumento de comportamentos disruptivos, em detrimento da compreensão do constructo.

Portanto, a compreensão do envolvimento escolar, enquanto constructo teórico, afigura-se, ainda, com a necessidade de maior clarificação. Importa, contudo, referir que o constructo envolvimento escolar teve origem, em parte, na Teoria do Controlo Social que dá grande ênfase aos sentimentos individuais, de ligação e de pertença, às diferentes instituições sociais (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009). Essas ligações, na Teoria do Controlo Social, podem ser caracterizadas pelo compromisso, crenças, ligação e envolvimento dos indivíduos em instituições sociais. Na Teoria de Controlo Social é sugerido que os alunos “que estão bem integrados e ligados às instituições básicas de socialização, tais como a escola, estão menos suscetíveis a desviarem-se das normas convencionais, e mais suscetíveis a obedecerem às regras escolares e evitar punição” (Guadalupe, 2007, p.45).

O mesmo raciocínio é sugerido por Archambault e col. (2009) relativamente ao envolvimento escolar, visto que a ausência do mesmo pressupõe resultados académicos e comportamentais pobres, consequência das fracas relações entre o aluno e a instituição escolar. Como afirmam os mesmos autores (2009, p. 652), os “elementos teóricos, como o compromisso, as crenças, a ligação e o envolvimento dos estudantes influenciaram muitas conceituações do envolvimento dos alunos na escola em recentes teorias do abandono escolar”.

Atendendo à existência da pluralidade de entendimentos sobre conceito de envolvimento entre a comunidade científica, passemos a conhecer algumas definições que nos são apresentadas na literatura de referência.

Segundo Newmann (1992), o envolvimento é caracterizado por um investimento psicológico na aprendizagem. Para este autor (1992), os estudantes implicados no processo esforçam-se em apreender o que a escola oferece e sentem orgulho, não só nos resultados

positivos obtidos nas diferentes disciplinas, mas também na compreensão dos conteúdos, relacionando-os com as suas experiências de vida. Contrariamente, os estudantes não envolvidos, apesar de poderem evidenciar um bom comportamento na escola e comparecerem nas aulas, tendem a demonstrar baixos índices de entusiasmo, de compromisso ou de orgulho nos trabalhos que efetuam.

Uma ideia de envolvimento próxima à de Newmann (1992) é apresentada por Willms (2003), ao mencionar que o envolvimento escolar é visto como uma disposição do aluno para aprender a trabalhar com os outros e a envolver-se na instituição escolar, o que se expressa nos sentimentos de pertença do aluno e na sua participação, quer em atividades escolares, quer em extracurriculares.

No mesmo alinhamento situam-se Klem e Connel (2004), ao considerarem que os alunos com um bom envolvimento escolar estão mais suscetíveis a obter melhores resultados em avaliações, o que se reflete, naturalmente, em melhores resultados académicos e numa taxa de abandono escolar mais baixa. Em contrapartida, os alunos com fracos níveis de envolvimento apresentam maior vulnerabilidade para um conjunto de situações adversas, como o absentismo, o abandono escolar e os comportamentos disruptivos em sala de aula. Dito de outro modo, alunos com falta de envolvimento na escola estão mais propensos a resultados académicos baixos, a um maior absentismo escolar, ao início do consumo de substâncias psicoativas e, finalmente, ao abandono escolar (Lippman & River, 2008).

Nesta sequência de ideias, um dos indicadores positivos do envolvimento escolar é a iniciativa dos alunos para participarem em atividades escolares de rotina, como as aulas, a realização de trabalhos académicos que lhes são solicitados e o prestarem atenção às instruções dadas pelos professores na sala de aula (Chapman, 2003). Por outro lado, indicadores negativos do envolvimento escolar apontados incluem, entre outros, as ausências injustificadas das aulas, o fazerem cábulas, o danificarem a propriedade da escola (Chapman, 2003). Estes aspetos são considerados como um desinvestimento afetivo, por parte do aluno para com a escola e para com o seu processo de aprendizagem (Chapman, 2003).

Os indicadores negativos do envolvimento escolar apontados por Chapman vão ao encontro da ideia de Skinner e Belmont (1993, referidos por Hume, 2006) sobre alunos não envolvidos. Para estes últimos autores (1993), os alunos não envolvidos afetivamente são ociosos, não se esforçam e desistem muito facilmente face aos desafios que lhes são proporcionados. São alunos que podem manifestar sinais de tédio, de depressão, de

ansiedade, ou, ainda, irritação, por terem que permanecer dentro da sala durante a aula; inclusivamente, podem demonstrar rebeldia para com os seus professores e colegas de turma. Com efeito, estes alunos podem estar condicionados em termos das oportunidades de aprendizagem.

Na visão de Markwell (2007), o envolvimento escolar é a dimensão em que os estudantes estão ativamente empenhados, dedicados e comprometidos nas suas aprendizagens. Dito de outro modo, o envolvimento escolar é um termo de grande complexidade que pressupõe, por parte dos alunos, um papel ativo e dinâmico, aquando das suas aprendizagens escolares. Para Markwell (2007), os elementos que compõem o envolvimento dos alunos são: a participação ativa nas aulas e nas atividades extracurriculares; as horas despendidas no estudo, sozinho ou em grupo; o compromisso para com a(s) disciplina(s); a interação cooperativa com o grupo de pares, de professores e a comunidade escolar; e o envolvimento na utilização de recursos, como os *media*, com vista às aprendizagens.

Esta ideia também está patente em Trowler (2010, p.5), quando descreve o envolvimento como “a interação entre o tempo, esforço e outros recursos relevantes investidos pelos estudantes e suas instituições, destinadas a otimizar a experiência do aluno e a melhorar os seus resultados na aprendizagem (...)”. Este autor acrescenta que o envolvimento escolar é mais do que estar envolvido (num sentido lato) ou participar nas atividades escolares. “O envolvimento escolar nos alunos implica sentimentos, uma atribuição de significados às suas experiências escolares e presume ação por parte dos discentes” (Towler, 2010, p.5).

Uma outra definição é-nos dada por Kinzie (2008, cit. Barkley, 2010, p.5), diretor-adjunto do *National Survey on Student Engagement* (NSSE), que considera o envolvimento escolar como “a quantidade do tempo e esforço que os estudantes despendem nos seus estudos e em outras atividades que conduzem a experiências e resultados que constituem o sucesso académico.”

Em suma, observamos que, embora o conceito de envolvimento escolar remeta, em regra, para uma atitude proativa do aluno face às tarefas e ao contexto escolar, a operacionalização do termo, tal como afirmam Gibbs e Poskitt (2010), tem sido dificultada pela variedade de definições oferecidas e pela sobreposição de constructos. Esta situação não só torna mais difícil a compreensão do conceito de envolvimento escolar, como

complica a criação de estratégias, em contexto de aula, que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos.

A propósito das questões de sobreposição, uma das que tem gerado polémica entre a comunidade científica é relativa aos conceitos de envolvimento escolar e de motivação. Por um lado, encontramos autores a argumentar que ambos os conceitos se referem ao mesmo, e representam duas designações para o mesmo constructo (p.e. Turner, 1995; Lai, 2011). Por outro lado, existem autores que fazem uma diferenciação concetual, sem que, no entanto, descartem a possibilidade da uma relação proximal (e.g. Russel, Ainley & Frydenberg, 2005; Markwell, 2007, 2010; Martin, Malmberg & Liem, 2010; Barkley, 2010). Por sua vez, a eventual relação entre os dois conceitos dá origem a novas questões, tais como: de que modo o envolvimento escolar e a motivação estão relacionados ou se influenciam? O envolvimento procede a motivação ou vice-versa? Ou ambos se influenciam de igual modo? Passemos, de seguida, a conhecer algumas das perspetivas apresentadas por diferentes autores sobre esta discussão.

1.2. Algumas considerações sobre os constructos envolvimento escolar/motivação

Na literatura sobre envolvimento e motivação, fica-nos a ideia de que há uma tentativa para compreender de que forma o envolvimento e a motivação dos alunos, nas escolas, se cruzam (Martin, Malmberg & Liem, 2010).

Como nos é mencionado pelo *National Research Council* (2004), existe uma tendência para considerar o envolvimento e a motivação como sinónimos, usando-os como forma de descrever um indivíduo que demonstra estar concentrado, ou ativamente envolvido, numa atividade de aprendizagem. Esta ideia está presente em Turner (1995, cit. Lai, 2011, p.5), quando nos diz que motivação parece ser sinónimo de envolvimento cognitivo, visto que o aluno “ usa voluntariamente um alto nível de autorregulação nas estratégias de aprendizagem, como o prestar atenção, ligar-se, o planear e monitorizar”, isto é, elementos inerentes à motivação.

Em Guthrie (2001), encontramos o pensamento de que as estratégias de aprendizagem (na leitura) e a motivação parecem caracterizar o envolvimento dos alunos. Para o autor (2001), a motivação intrínseca consiste em três vetores: (i) a curiosidade, para

como ler assuntos de cultura geral, por exemplo; (ii) o envolvimento, que consiste na concentração e na internalização das aprendizagens; e, ainda, (iii) a preferência por desafio, isto é, por sentir prazer em aprendizagens que envolvam maior complexidade. Segundo Guthrie (2001), os alunos intrinsecamente motivados demonstram maior concentração durante o processo de leitura, procuram material que envolva algum desafio e prazer nas experiências da leitura. Com efeito, discentes que efetuam mais, e mais prolongadas, leituras manifestam maiores competências cognitivas e mais afetos positivos na escola do que os alunos que são menos motivados intrinsecamente.

Saliente-se que encontramos organizações e autores que fazem uma distinção entre envolvimento e motivação. Para o *National Research Council* (2004, p.31), pode-se “fazer distinção entre envolvimento e motivação – a motivação como um precursor (a razão por se estar envolvido) e o envolvimento como a experiência psicológica ou o comportamento.”

Markell (2007) defende a mesma ideia, no entanto, de uma outra perspectiva, na medida em que considera o envolvimento e a motivação como conceitos diferentes, mas intimamente relacionados, uma vez que se influenciam mutuamente, atuando lado a lado. Para o autor, quanto mais motivados se encontram os alunos na escola, mais eles se tornam envolvidos, e, por sua vez, o aumento em termos de envolvimento escolar contribui para reforçar a sua motivação.

Para Russel, Ainley e Frydenberg (2005, n/p), “a motivação é considerada como uma energia e direção, razões pelas quais, através do comportamento, fazemos o que fazemos. Trata-se de processos psicológicos subjacentes ao comportamento do estudante em situações de aprendizagem.” Para estes autores, a motivação é, muitas vezes, inferida a partir do envolvimento dos alunos em atividades de aprendizagem. Por sua vez, o envolvimento incide sobre a “descrição da energia em ação, a ligação entre a pessoa e a atividade” (Russel, Ainley e Frydenberg 2005, n/p). Neste enquadramento, Russel, Ainley e Frydenberg (2005) mencionam que as palavras “pouco envolvidos”, “descontentes” ou “alienados” servem para caracterizar alunos com falta de ligação com a escola, isto é, com desinvestimento afetivo e com baixo sentimento de pertença para com a sua turma ou escola. Contrariamente, os alunos envolvidos são caracterizados como possuidores de uma ligação positiva para com escola, sentindo-se seus membros integrantes.

Uma nova perspectiva surge com Barkley (2010), que apresenta, no seu trabalho intitulado *School Engagement Techniques*, uma abordagem focada na motivação, no envolvimento, e ainda, na aprendizagem ativa, bem como na sua interação. De acordo com o autor, a motivação é um constructo teórico que serve para explicar a razão ou as razões por que temos um comportamento particular; corresponde aos sentimentos de interesse ou entusiasmo que fazem um indivíduo realizar alguma ação, algum comportamento. Por sua vez, o envolvimento do aluno na escola é considerado como produto da motivação e da aprendizagem ativa, isto é, a motivação e a aprendizagem são duas forças que trabalham em simultâneo, e cooperativamente quando interagem, contribuindo, por conseguinte, para o aumento do envolvimento. Como Barkley (2010, p. 7) defende “o envolvimento pode ser melhor descrito como uma hélice dupla em que a aprendizagem ativa e a motivação são espirais que trabalham em sinergia, construindo em intensidade e criando um fenómeno fluido e dinâmico e que é a soma de seus efeitos individuais”, como se ilustra na Figura 1.

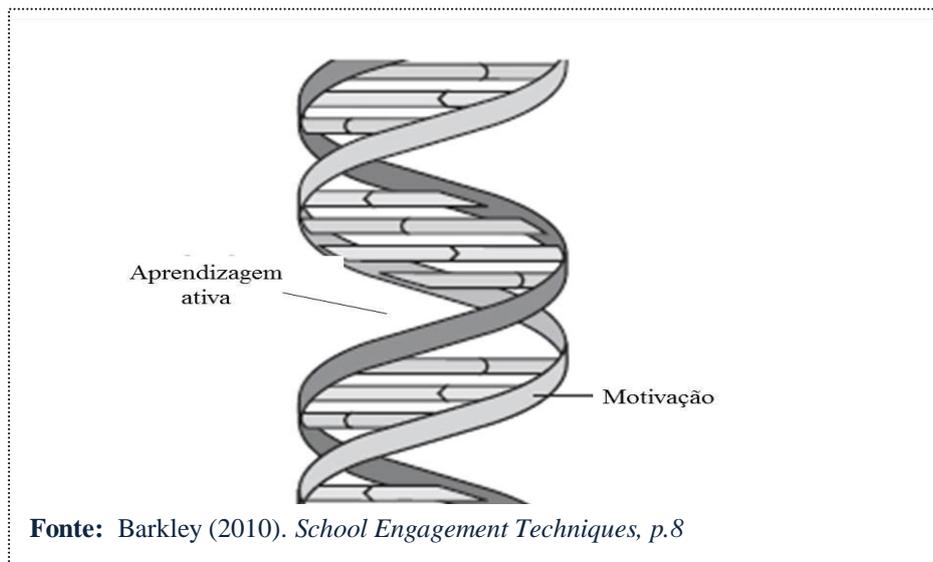


Figura 1 – Dupla hélice do Envolvimento escolar proposto por Barkley (2010)

Como podemos observar na Figura 1, o envolvimento ocorre de forma contínua e dinâmica, através do cruzamento entre a motivação e a aprendizagem ativa, que atuam num esforço simultâneo. Assim sendo, podemos aferir que a aprendizagem ativa conjuntamente com a motivação constituem dois alicerces fundamentais que contribuem para a construção do envolvimento escolar do aluno. Deste modo, e embora a motivação e o envolvimento sejam conceitos distintos, estão interligados, já que ambos são necessários para que os alunos obtenham sucesso académico (Barkley, 2010).

2. Envolvimento Escolar: questões referentes à dimensionalidade do constructo

Na revisão de literatura efetuada, encontramos investigadores que enfatizam o envolvimento escolar enquanto constructo unidimensional. Nesta abordagem unidimensional, existem autores que se referem exclusivamente à dimensão comportamental (e.g. Mahoney & Cairns, 1997; Greenwood, Horton & Utley, 2002), outros à dimensão afetiva (e.g. Goodenow, 1993) e, ainda, outros que se debruçam meramente sobre a dimensão cognitiva (e.g. Newmann, Wehlage e Lamborn, 1992). Também verificamos que alguns autores defendem o envolvimento escolar, enquanto constructo bidimensional. Mas, à semelhança do já acontecido em relação à abordagem unidimensional, as dimensões consideradas não são coincidentes. Para uns existe a dimensão comportamental e a afetiva (e.g. Finn, 1993; Willms, 2003); outros consideram a dimensão cognitiva e a comportamental (e.g. Rumberger & Larson, 1998) e, ainda, outros discorrem sobre a dimensão afetiva e a cognitiva (e.g. Andriessen, 2006). Por último, são várias as investigações que estudaram o envolvimento escolar, enquanto constructo multidimensional, contemplando as três dimensões conjuntamente: a comportamental, a afetiva e a cognitiva (e.g., Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Iremos, de seguida, tratar mais detalhadamente as questões referentes à dimensionalidade do conceito envolvimento escolar. Para tal, iniciar-se-á pela abordagem unidimensional, passar-se-á, posteriormente, para a abordagem bidimensional e, por último, adotar-se-á uma visão mais holística e integrada, quer na concetualização, quer na operacionalização do constructo, a abordagem multidimensional.

2.1. Envolvimento escolar: um constructo unidimensional

Para González (2010), grande parte das investigações que decorreram na década de 1990 debruçou-se, essencialmente, sobre o envolvimento dos alunos nas escolas focado nos comportamentos observáveis – dimensão comportamental – a saber, a participação em atividades escolares e extracurriculares, bem como os comportamentos disruptivos dos alunos na escola.

As investigações de Mahoney e Cairns (1997, referidos por Buhs, 2005) constituem um dos casos em que o envolvimento escolar é caracterizado pela participação dos alunos em atividades de caráter extracurricular. Os autores adotam, assim, a visão unidimensional, focada na vertente comportamental. Para eles, alunos que não participam nas atividades extracurriculares revelam falta de envolvimento, o que tem repercussão no abandono escolar. Deste modo, consideram que o envolvimento comportamental pode funcionar como “um fator de mediação na relação entre as atividades extracurriculares e o abandono escolar” (Mahoney & Cairns, 1997, cit. Buhs, 2005, p.10).

Mais tarde, surgem Greenwood, Horton e Utley (2002, p.329), os quais proferem o envolvimento escolar como uma panóplia de comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula, tais como: “escrever, participar nas tarefas, ler em voz alta, ler silenciosamente, falar sobre trabalhos académicos, colocando e respondendo a questões.” Para estes autores (2002), o envolvimento académico é utilizado para compreender de que forma os comportamentos dos alunos estão relacionados com os resultados escolares, sendo a observação um instrumento útil na identificação dos comportamentos acima mencionados, nos momentos em que ocorrem. Quem parece partilhar da mesma ideia é Ryan (2000, p.102), quando defende que o envolvimento escolar “refere-se aos comportamentos notórios que podem ser observados nos estudantes, como o esforço e a persistência nos trabalhos escolares, na participação na sala de aula e no tempo despendido nos trabalhos escolares em casa”

No entanto, encontramos autores, como por exemplo, Goodenow (1993), que têm como enfoque único a dimensão afetiva. Para este autor (1998), um dos aspetos relevantes na educação é o sentimento de pertença dos alunos, ou seja, o facto de os estudantes se sentirem como parte integrante da turma e da escola que frequentam, percecionando-se como pessoalmente aceites, respeitados e valorizados pelos outros. Esta opinião remete-nos para Wehlage (1989, cit. Goodenow, 1993, p. 80), quando sustenta a ideia de que o sentir-se como membro integrante da escola é “ mais do que a simples técnica de se matricular na escola. Significa que os estudantes estabeleceram laços sociais entre eles próprios, com os adultos na escola e com normas instituídas pela instituição escolar”.

Em contrapartida, alguns alunos, em algumas escolas, poderão sentir-se socialmente marginalizados, excluídos, como é o caso de alunos com necessidades educativas especiais ou alunos pertencentes a minorias étnicas (Goodenow, 1993). Tal situação poderá resultar num desinteresse gradual e na falta de identificação para com a

escola, levando a desinvestimentos nos objetivos académicos, o que, por sua vez, refletir-se-á no baixo envolvimento do aluno, na diminuição do seu rendimento e, até mesmo, em última instância no abandono escolar.

Numa nova ótica, em que é contemplada apenas a dimensão cognitiva no envolvimento surgem, por exemplo, Newmann, Wehlage e Lamborn (1992, p.13), que definem “o envolvimento do aluno no trabalho académico como o estudante que investe psicologicamente e se esforça diretamente na aprendizagem, compreendendo ou dominando conhecimentos, competências (...) que o trabalho académico pretende promover”. De acordo com os autores (1992) o investimento psicológico pelos alunos não são características facilmente observáveis e, como tal, são de difícil avaliação. Neste sentido, “o envolvimento é um constructo utilizado para descrever a qualidade interior de concentração e esforço para aprender.

2.2. Envolvimento escolar: um constructo bidimensional

Entre as primeiras investigações que, numa perspetiva bidimensional, analisaram especificamente o envolvimento do aluno na escola destaca-se o Modelo de Participação – Identificação de Finn (1993). Neste modelo, é analisada a dimensão comportamental que engloba a participação regular do aluno na sala de aula e em atividades escolares; é, para além disso, examinada a dimensão afetiva, a qual se refere à identificação do aluno para com a escola, integrando aos seus valores escolares.

De acordo com Finn (1993), os alunos, quando iniciam a escola, demonstram entusiasmo para responderem às questões colocadas pelos seus professores e vontade em participar nas atividades de aprendizagem desenvolvidas na sala de aula. Por sua vez, à medida que esta participação inicial dos estudantes é acompanhada de recompensas para obterem sucesso, uma sensação de conforto ou de “pertença” pode-se desenvolver e, simultaneamente, ser internalizada. Com efeito, a influência das recompensas obtidas pelo seu desempenho, bem como o aumento da sua identificação para com a escola servem para continuar a perpetuar uma participação ativa na sala de aula.

Sendo assim, o autor (1993) classifica a participação (dimensão comportamental) em quatro níveis, visto que a mesma pode assumir formas diferentes, e mais elaboradas, consoante o percurso escolar do aluno, isto é, à medida que o aluno vai transitando de ano

de escolaridade, o seu nível de participação, eventualmente, irá aumentando. Neste sentido, o primeiro nível corresponde ao nível mais baixo de participação, sendo o quarto nível o mais elevado. No Quadro 1, estão sintetizados os quatro níveis de participação propostos por Finn (1993).

Quadro 1 - Comportamento do aluno em função dos níveis de participação. Adaptado de Finn, 1993

1.º nível de participação	O aluno participa e responde às perguntas ou instruções fornecidas pelo professor.
2.º nível de participação	O aluno elabora perguntas e estabelece diálogo com o professor; demonstra entusiasmo no tempo extra despendido antes, durante ou depois aulas ou na realização de trabalhos grupo e de casa.
3.º nível de participação	O aluno participa em aspetos sociais, extracurricular e desportivos da vida escolar, bem como na participação em trabalhos académicos;
4.º nível de participação	O aluno participa na administração escolar, como é caso de associações de estudantes, podendo envolver-se na definição de metas e tomada de decisões académicas e tem um papel na regulação do sistema disciplinar da escola.

Relativamente à dimensão afetiva, designada por identificação, Finn (1993) defende que “ocorre (a) quando os estudantes internalizam o sentimento de que pertencem à escola – tanto que eles são uma notável parte do ambiente escolar e a escola é uma parte importante nas suas experiências e (b) quando valorizam o sucesso na escola – revelam realização” (Finn, 1993, p. 15). Assim, os alunos que possuem um elevado sentimento de pertença, reportando um bom suporte emocional por parte dos professores, colegas e comunidade escolar e, ainda, valorizam as suas aprendizagens escolares (dimensão afetiva), possuem um maior participação escolar, e, conseqüentemente, um elevado envolvimento escolar; contrariamente, aqueles que percecionam as suas experiências escolares desagradáveis, especialmente quando sentem que são maltratados pelos seus professores, retraem-se e diminuem a sua participação na sala de aula.

Refira-se que são vários os investigadores que tomaram como referência este modelo bidimensional de Finn. De entre eles, destaca-se Willms (2003), cuja abordagem incide no envolvimento e compromisso dos estudantes em função de resultados escolares. Para Willms (2003), o envolvimento escolar refere-se às atitudes dos alunos em relação à

escola e à sua participação nas atividades escolares. Assim sendo, o envolvimento engloba uma dimensão comportamental que se refere à participação dos alunos em atividades diversas, como o não faltar e/ou chegar tarde às aulas, o estar ativo nas aulas e incluir-se em atividades extracurriculares; e uma dimensão afetiva, como o sentimento de pertença para com a escola, a aceitação, o sentir-se aceite pelo grupo de pares e outros membros da escola, bem como a aceitação dos valores escolares. Deste modo, para o autor (2003, p.8), “os alunos que não sentem que pertencem à escola ou que rejeitam os valores escolares são, muitas vezes, referenciados na literatura como alunos com desinvestimento afetivo e alienados.” Ademais, os alunos que manifestam problemas comportamentais, em contexto escolar, tendem a apresentar maior insatisfação e desinvestimento nas suas aprendizagens. Para além disso, Offord e Bennett (1994, referenciados por Willms, 2003), referem que, em alguns estudos se conclui que cerca de metade dos alunos que demonstraram possuir disrupção escolar, ao atingirem a idade adulta, apresentavam dificuldades a nível emocional e social.

Numa perspetiva diferente, Rumberger e Larson (1998, referenciados por Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009), definem o envolvimento escolar, como englobando uma dimensão cognitiva (“académica”) e uma comportamental (“social”), contribuindo ambas para a adaptação académica dos alunos. O envolvimento académico ou dimensão cognitiva inclui atitudes dos alunos em relação à escola e a capacidade para atender às expectativas de desempenho; enquanto o envolvimento comportamental ou social é definido por comportamentos como a assiduidade, o cumprimento de regras e a participação em atividades escolares (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009).

Mais recentemente, Andriessen (2006) preconiza o envolvimento escolar, enquanto constructo constituído pelas dimensões cognitiva e afetiva. De acordo com o autor, enquanto a dimensão cognitiva consiste no uso de estratégias cognitivas como a compreensão, a elaboração, a organização e a resolução de problemas; a dimensão afetiva refere-se ao interesse e à crença que os alunos têm sobre a importância das tarefas escolares.

Todavia, para Fredericks e col. (referido por Yonezawa, Makeba & Joselowsky, 2009) as investigações nas últimas décadas têm considerado o envolvimento como um conceito com três dimensões separadas e distintas (dimensão cognitiva, afetiva e comportamental), dando ao termo “uma definição mais holística e integrada do

envolvimento, abarcando três dimensões do envolvimento escolar, a afetiva, cognitiva e comportamental” (Furlong & Christenson, 2008, p. 365). Passamos, em seguida, à apresentação da construção de um modelo multidimensional do conceito envolvimento escolar, modelo integrado com as dimensões, cognitiva, afetiva e comportamental.

2.3. Envolvimento escolar: um constructo multidimensional

Para Veiga e col. (2010, p.402), “poucos estudos têm contemplado o conjunto das três dimensões do constructo (afetivo, comportamental e cognitivo).” Entre esses estudos encontram-se os de Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004 referenciados por Ros, 2009), que, partindo dos diferentes modelos que foram surgindo, contribuíram para a definição do constructo «envolvimento do aluno» (*student engagement*), contemplando o conjunto das três dimensões: comportamental, afetiva, e cognitiva ou académica. Como nos dizem Gibbs e Poskitt (2010, p. 10), esta aproximação “ênfatisa o envolvimento dos alunos como um constructo multidimensional e interligado e, como tal, deve ser estudado de forma holística, tendo em conta a complexidade da interação entre os estados emocionais dos alunos, o seu envolvimento comportamental, e a forma como eles aprendem academicamente.”

Este novo paradigma revela-nos um conjunto de vantagens, quer em termos de conceptualização, quer no âmbito da intervenção. “A primeira vantagem de tal multidimensionalidade é que conceptualiza aspetos mais centrais e integrados do desenvolvimento humano (dimensão afetiva, comportamental e cognitiva). Outra vantagem refere-se claramente à preocupação na prescrição de prevenção e intervenção de estratégias” (Archambault, Janosz, Fallu, Pagani, 2009, p.653). Por outras palavras, de acordo com Lam e Jimerson (n/d, cit. Nobre e Janeiro, 2010, p. 3027), “todas estas dimensões interagem entre si e permitem explicar a dinâmica do envolvimento na escola”. No entanto, para uma compreensão mais clara, far-se-á a descrição de cada uma das dimensões separadamente. Importa referir que esta descrição das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental vai de encontro às definições dadas pelos que se posicionaram nos modelos uni ou bidimensionais mencionados. Não se trata, pois, de uma teoria original, mas sim da integração de diferentes contributos que foram surgindo, unificando-os e concebendo o envolvimento, enquanto constructo multidimensional. Iniciar-se-á esta

descrição pela dimensão afetiva, depois, passar-se-á à comportamental e, por fim, à cognitiva.

Assim, importa referir que a dimensão afetiva, intitulada por alguns autores como "componente psicológica" do envolvimento dos alunos na escola, incide sobre a importância das ligações afetivas dos alunos para com a escola (González, 2010). Para Adelman e Taylor (2003), o envolvimento afetivo dos alunos é caracterizado pelas reações que os mesmos possuem em relação aos seus professores, colegas e comunidade escolar. Os alunos que detêm laços emocionais positivos para com a instituição e os seus elementos têm uma maior predisposição para efetuar os seus trabalhos académicos. Ademais, Videen (2009) acrescenta que os alunos que percebem as suas relações com o grupo de pares e professores como positivas, manifestam um maior sentimento de pertença para com a escola. Contrariamente, a ausência desse sentimento tende a relacionar-se com o desajustamento e a evidenciar-se em comportamentos disruptivos na escola, na violência e na delinquência escolar (Maddox & Prinz, 2003; Melo & Pereira, 2007; Veiga, 2007, 2008, referenciado Veiga *et. al*, 2009).

Sendo assim, o envolvimento afetivo refere-se, então, aos sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem (Skinner & Belmont, 1993 referenciados por Veiga *et al.*, 2009). Está intimamente ligado ao sentimento de pertença à escola e ao relacionamento que os alunos estabelecem com os elementos que a compõem (colegas, professores e comunidade escolar em geral). “O sentimento de pertença refere-se à crença dos estudantes de que os adultos na escola se preocupam com a sua aprendizagem e com eles enquanto seres individuais” (Blum & Libbey, 2004, p.333). Sendo assim, é mais provável que os estudantes que se sentem ligados à escola obtenham maior sucesso. Blum e Libbey (2004) sintetizam alguns dos elementos que contribuem para que os alunos, através das suas vivências escolares, aumentem o seu sentimento de pertença, a destacar: o elevado rigor académico e as elevadas expectativas ligadas ao suporte para aprender, relações positivas desenvolvidas entre adulto-aluno e a segurança física e emocional dentro da escola.

Passando ao envolvimento comportamental, este refere-se à persistência e ao esforço despendido pelos alunos nas aprendizagens (Birch & Ladd, 1997, referido por Veiga *et al.*, 2009), como também o envolvimento em atividades de carácter extracurricular na escola (Finn, 1989; Veiga, 2001, referido por Veiga *et al.*, 2009). Para Finn, Panozzo e

Voelkl (1995, referenciado por Perry, 2011), a dimensão comportamental é caracterizada pelo tempo despendido em tarefas escolares dentro de sala de aula, nomeadamente, na leitura, na escrita, no ouvir ativamente o professor e os colegas. Para os autores (1995), os alunos que colocam questões na sala de aula obtêm melhores resultados. Contrariamente, os alunos que não se concentram, que ficam desatentos na aula e que manifestam comportamentos disruptivos têm sido associados aos alunos com resultados negativos. Desde modo, a dimensão comportamental, refere-se a todos os comportamentos facilmente observáveis, tais como; “a assistência e a participação nas atividades escolares e extracurriculares, a perseverança, a conformidade com as regras e a ausência de comportamento disruptivos, que indicam o quanto os alunos estão envolvidos nas tarefas escolares, na realização dos seus trabalhos e no respeito pelas regras e normas escolares” (González, 2010, p.16).

Por último, a dimensão cognitiva centra-se na autorregulação, no pensamento estratégico e no investimento psicológico” (Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz & Punthuna, 2003, p.101) dos alunos nas aprendizagens.

Schunk (1991 cit. Walker, Greene & Mansell, 2006, p.5) afirma que os “estudantes que possuem e se envolvem em estratégias cognitivas, aprimoram as suas perceções atuais sobre as suas capacidades e são mais propensos a utilizar as mesmas estratégias cognitivas no futuro”.

De acordo com González (2010, p. 22), na dimensão cognitiva há um investimento psicológico na aprendizagem por parte do aluno, onde são incluídos a “perceção de competência, vontade de se envolver em atividades académicas propostas, persistência em aprender, dedicação, esforço e envolvimento intelectual ativo”. Além disso, o aluno utiliza estratégias metacognitivas e de autorregulação, tais como, a memorização e o planeamento das tarefas a realizar. Dito de outro modo, esta dimensão contempla o controlo e a orientação dos seus processos de aprendizagem.

No mesmo alinhamento de ideias, encontra-se Pintrich (1999, referenciado por Sahil, 2010) que caracteriza o envolvimento cognitivo como aprendizagens autorreguladas. Um processo ativo e construtivo pelo qual os alunos estabelecem objetivos nas suas aprendizagens, planeiam as suas ações e, ainda, regulam e controlam a sua cognição, motivação e comportamento. Assim sendo, na dimensão cognitiva situam-se os investimentos pessoais, esforços e disposições que se destinam à aprendizagem e ao domínio do conhecimento (González, 2010).

Deste modo, o envolvimento escolar, enquanto constructo multidimensional, é descrito através de três dimensões, afetiva, comportamental e cognitiva, as quais estão relacionadas entre si, de forma dinâmica (Fredricks *et al.*, 2004). Uma definição que parece sintetizar o envolvimento escolar incorporando estas três dimensões é a de Gibbs e Poskitt (2010, p.10), quando afirmam que:

o envolvimento dos alunos na escola é um constructo multifacetado que engloba o sentimento de pertença e de ligação com a sua escola, professores e grupo de pares; a sua autorregulação (*sense of agency*), autoeficácia, e orientação para atingir esforços dentro da sala de aula e nas suas atividades extracurriculares mais amplas; o seu envolvimento, esforço, nível de concentração e interesse em assuntos e aprendizagem em geral; e na medida em que aprendizagem é desfrutada para benefício próprio ou vista como algo que deve ser trabalhado com vista a receber uma recompensa ou evitar uma sanção. Além disso, o envolvimento é um estado de ser dinâmico (variável) que é influenciado por um conjunto de fatores internos e externos incluindo, a perceção do valor ou relevância da aprendizagem e a presença de oportunidades dos estudantes para experimentarem, apropriadamente maiores desafios e sucesso nas suas aprendizagens. O envolvimento escolar é maleável pelas ações dos professores.

Após a definição do envolvimento, enquanto constructo multidimensional, passemos a conhecer alguns dos fatores ou indicadores que contribuem para o envolvimento dos alunos na escola.

3. Fatores que contribuem para o envolvimento dos alunos na escola

Como Sinclair, Christenson, Lehr e Anderson afirmam (2003, p.31), “a discussão da literatura sobre o envolvimento escolar suporta a noção de que o envolvimento não é conceptualizado como um atributo estático do estudante. Ao invés, é um estado de ser que é altamente influenciado por fatores contextuais como as políticas e práticas da escola, família e grupo de pares”.

Para além disso, Gibbs e Poskitt (2010) referem que, na literatura, é sugerido que os níveis de envolvimento dos alunos podem variar de acordo com fatores inerentes ao indivíduo, isto é, fatores designados por pessoais. Também em Veiga e col. (2009) se encontra a ideia de que, da análise da literatura acerca do envolvimento escolar, surgem dois tipos de fatores: os contextuais e os pessoais. No entanto, importa referir que quer os fatores contextuais quer pessoais, apesar de serem apresentados separadamente, estão interligados, na medida em que ambos se influenciam (e.g., aprendizagem, autorregulação, autoeficácia, orientação por objetivos).

Assim sendo, de seguida, apresentaremos fatores contextuais que podem contribuir e influenciar o envolvimento dos alunos na escola, seguindo-se a apresentação de fatores pessoais.

3.1. Fatores contextuais

A escola parece surgir como um dos fatores essenciais para um bom envolvimento escolar e, para esse efeito, podem contribuir, entre outros, os seguintes aspetos inerentes a esta: segurança proporcionada/percecionada, dimensão da escola, relação aluno-professor, envolvimento dos professores, aceitação do aluno pelos pares e o envolvimento da família. Cada um destes elementos pode funcionar como suporte para o aluno, quer em relação à vertente mais restrita da aprendizagem académica, quer de modo mais global referente ao envolvimento escolar (Sinclair, Christenson, Lehr & Anderson, 2003).

De acordo Blum e Libbey (2004), se a escola oferecer segurança, tanto em termos físicos como humanos, se oferecer políticas escolares justas, contribuirá para que haja um maior sentimento de pertença do aluno para com a escola, um maior sentimento de confiança e bem-estar. Contrariamente, uma escola insegura afetarà negativamente os

sentimentos de segurança do aluno, que percecionará a escola como um ambiente desagradável.

No respeitante à influência provinda da dimensão da escola, na ótica de Tableman (2004, p. 7), “escolas mais pequenas fornecem mais oportunidade de interação entre os alunos e professores. Os estudantes são menos suscetíveis a serem negligenciados e estão mais propensos a se envolverem em atividades”. Para este autor (2004), alunos de escolas pequenas têm um melhor desempenho académico do que alunos de escolas de grandes dimensões. Quem parece partilhar da mesma ideia é McRobbie (2001) quando refere que escolas mais pequenas apresentam um conjunto de benefícios para os alunos contribuindo para o aumento do seu envolvimento escolar, a destacar: os alunos aprendem melhor; os comportamentos disruptivos diminuem (e.g. vandalismo, consumo de substância psicoativas, comportamentos agressivos); a participação em atividades extracurriculares aumenta; existe menos absentismo e abandono escolar por parte dos alunos; e os estudantes de famílias com baixo estatuto socioeconómico e de minorias étnicas beneficiam mais no decorrer das suas aprendizagens. McRobbie (2001) refere ainda que nestas mesmas escolas os alunos são mais suscetíveis a criarem fortes laços entre si, os pais são mais envolvidos na vida escolar dos seus filhos e, é promovido maior qualidade instrucional por parte dos professores, os quais, para além de possuírem melhores condições na escola, sentem-se mais satisfeitos e realizados.

Quanto à relação que os alunos estabelecem com os professores, de acordo com Veiga e col. (2009), os alunos que revelam maior proximidade com os professores, manifestam um maior envolvimento escolar. Ao invés, fracas relações interpessoais entre o aluno e o professor, assim como dificuldades na organização das tarefas académicas e má gestão da disciplina lecionada são fatores negativos para a aprendizagem do aluno (Almeida *et al.*, 2005), tendo como efeito um baixo envolvimento escolar.

Por sua vez, o envolvimento dos professores é considerado como um “preditor importante do envolvimento escolar dos alunos, ou seja, os estudantes que percecionam um maior envolvimento dos professores nas suas vidas mostram níveis de envolvimento e de aprendizagem mais elevados” (Tucker *et al.*, 2002 cit. Nobre & Janeiro, 2010, p.3026).

Ainda no meio escolar, sentir-se aceite pelo seu grupo de pares é tão importante como o sentir-se ligado aos professores. O estabelecimento de fortes relações com o grupo de pares contribui para a saúde e o bem-estar psicológico (National Research & Institute of Medicine, 2004). Com efeito, Wentzel, Barry e Caldwell (2004 referenciados por Nobre & Janeiro, 2010), demonstraram que os jovens adolescentes, tendo amigos na escola,

apresentavam níveis mais altos de desempenho escolar e comportamentos sociais, e menos angústia emocional do que os alunos sem amizade recíproca. A própria segurança do aluno percebida na decorrência das relações interpares amistosas e a ausência do sentimento de ser vítima de *bullying* permitem ao aluno sentir-se como parte integrante da escola. Contrariamente, as crianças que vivenciam experiências de exclusão e vitimização tornam-se cada vez menos envolvidas na sala de aula, o que é visível através da sua fraca participação (Buhs, 2005).

Neste sentido, os alunos que têm um grande número de amigos e não sofrem de vitimização tendem a gostar mais da escola (Almeida *et al.*, 2008; Veiga, 2008, referenciado por Veiga *et al.*, 2009), desenvolvem um maior sentimento de pertença, uma maior dedicação aos estudos e maior responsabilidade para com os seus trabalhos académicos. Esta ideia vai ao encontro de Young (1992, mencionado por Videen, 2009), ao aludir que os alunos que se sentem aceites e que estabelecem uma boa relação com o grupo de pares, sentem-se mais apreciados e respeitados, aspetos que contribuem para um elevado sentimento de pertença.

Importa referir que “a educação não resulta apenas do que se aprende na instituição educativa, mas igualmente na família, em casa e na sociedade.” (Ferreira & Triches, 2009, p. 51). Deste modo, e com igual importância à da escola, à de professores e à de pares, surge a família como um indicador ou fator fulcral do envolvimento escolar do aluno.

De acordo com Barlkey (2010), os alunos que referem o envolvimento dos pais, no seu processo de aprendizagem, e o apoio em casa apresentam um autoconceito mais elevado, uma maior motivação e atitudes mais positivas perante a escola. Com efeito, nas famílias em que os pais estão mais presentes na vida escolar dos filhos, acompanhando-os no seu quotidiano, existe uma maior tendência para melhores resultados académicos por parte dos filhos (Gonçalves, 2010). Também, Shumow e Miller (2001 referenciados por Mahatmya, Lohman, Matjasko & Farb, 2012) encontram evidências de que o acompanhamento dos pais e um ambiente familiar estimulante na vida escolar dos seus filhos contribui positivamente para o aumento do envolvimento dos mesmos na escola.

3.2. Fatores pessoais

No que concerne aos indicadores pessoais que contribuem para o envolvimento dos alunos podemos mencionar a motivação, a autoestima, a orientação para objetivos, autoeficácia e a autorregulação (personal agency) (Gibbs & Poskitt, 2010).

A motivação desempenha um papel fulcral na qualidade das aprendizagens e nos resultados escolares dos estudantes (Rosário, 2005) e apresenta-se como um dos fatores que contribuem para o envolvimento dos alunos na escola (Gibbs & Poskitt, 2010). De acordo com Siqueira e Wechsler (2006), os alunos que se encontram motivados intrinsecamente demonstram um maior envolvimento e maior desempenho nas atividades escolares, visto as mesmas serem percebidas por aqueles como fonte de interesse e de satisfação.

Num estudo de Gottfried (1985 referenciado por Siqueira e Wechsler 2006), foi evidenciada a importância da motivação intrínseca nas aprendizagens dos alunos, uma vez que aumentava as suas perceções relativamente às suas competências escolares, e, conseqüentemente, contribuía para resultados académicos mais positivos. Importa dar importância a este aspeto, pois Mahatmya e col. (2012), referem que o aumento da competição e do nível de exigência nas avaliações escolares, por exemplo, do *Elementary School* para o *High School*, poderá contribuir, em parte, para o decréscimo da motivação intrínseca dos alunos, bem como, para a diminuição da preferência por desafios, interesse e curiosidade nas suas aprendizagens.

A autoestima, intimamente ligada aos processos afetivos (Peixoto, 2003), surge como um fator importante para o envolvimento do aluno, uma vez que se trata da perceção que o indivíduo possui acerca do seu próprio valor, a aceitação e o respeito por si próprio (Schunk, 1991). Com efeito, a perceção que os alunos têm sobre si (sob a forma de sentimentos positivos e negativos) influencia a forma com se envolverão no meio académico (Schunk, 1991). Segundo Willms (2003), a autoestima, enquanto fator do envolvimento escolar, é muito significativa na obtenção de um bom rendimento escolar, pois alunos que se sentem valorizados pelos colegas, professores e outras pessoas significativas estarão bem consigo mesmos e elevarão a sua motivação, permitindo, assim, obterem sucesso. Por sua vez, altos níveis de desempenho académico poderão ajudar a manter níveis elevados de autoestima (Marsh, 1990 referenciado por Willms, 2003).

A orientação para os objetivos, enquanto fator individual que contribui para o envolvimento, refere-se a um “esquema geral ou teoria de um indivíduo para se aproximar da tarefa, fazer a tarefa, e avaliar o seu desempenho na tarefa” (Pintrich, 2000 cit. Ismail & Abdel-Majeed, n/d, p. 31). Como afirma Rosário (2005, p.5), os discentes apresentam diferentes objetivos no seu processo de ensino aprendizagem, pois “alguns alunos procuram aumentar a sua competência enquanto outros estão preocupados com a demonstração de níveis de capacidade superior”, emergindo, assim, dois tipos de objetivos: os de aprendizagem e os de realização. Alunos orientados para objetivos de aprendizagem, tendem a estar mais motivados intrinsecamente, procuram mais desafios e apresentam maior resiliência perante os contratempos. Já os orientados para objetivos de realização, tendem a focar-se em provar as suas capacidades e são motivados pelas recompensas que recebem, como por exemplo, boas classificações nos testes e nas disciplinas escolares (Gibbs & Poskitt, 2010).

Outro indicador que é apontado é autoeficácia, caracterizada por Bandura (1994 cit. Lopes, 2011, p.19) “como as crenças que as pessoas têm acerca das suas capacidades para produzir determinados níveis de desempenho com sucesso”. Para Gibbs e Poskitt (2010), os alunos conseguem obter melhores resultados na execução de uma tarefa se acreditarem que a conseguem realizar. Por outro lado, os alunos que não acreditam que conseguem executar a tarefa com sucesso tentam evitá-la ou reduzem a sua energia na própria tarefa. Dito de outro modo, uma elevada perceção de eficácia permite ao aluno acreditar que obtém maior sucesso, o que, por sua vez, desencadeará mais energia para alcançar ainda maior sucesso na execução da tarefa (Nilsen, 2009).

Finalmente, outro fator que, segundo Gibbs e Poskitt (2010, p.33), contribui para o envolvimento refere-se à autorregulação (personal agency), isto é, a “capacidade que os indivíduos possuem para compreenderem e promoverem mudanças positivas em si próprios”, a perceção e o controlo que possuem sobre si mesmos no decorrer das aprendizagens. “Na literatura da psicologia, refere-se como a autonomia cognitiva” (Tsai *et al.*, 2008, cit. Gibbs & Poskitt, 2010, p. 18). Para Gibbs e Poskitt (2010), a autorregulação é importante, na medida em que promove o interesse e a autoconfiança no aluno. Segundo Bierman e col. (2008, referenciados por Mahatmya, Lohman, Matjasko e Farb, 2012), durante a infância, as crianças, em contexto escolar, à medida que aumentam o seu sentido de controlo interno e de autorregulação dos seus comportamentos influenciam o seu envolvimento escolar, visto terem maior capacidade de participarem e/ou prestarem

atenção às atividades da sala de aula e, ainda, de realizarem e concluírem as tarefas escolares propostas pelos seus professores.

Em síntese, os “alunos altamente envolvidos são caracterizados pelo sentimento de ligação com a escola, professores e colegas; possuem competências de autorregulação (sense of agency); despendem esforço, mostrando compromisso com a aprendizagem, sendo intrinsecamente motivados na sua aprendizagem; sentem-se confiantes sobre a sua capacidade para aprender e terminar com êxito, sendo orientados para o sucesso e possuindo e usando processos autorregulatórios e competências” (Gibbs & Poskitt, 2010, p. 18).

4. Envolvimento escolar e sua relação com os resultados escolares e comportamentais

Têm sido vários os estudos que procuram clarificar a relação entre o envolvimento escolar e os resultados escolares (e.g. Rumberger, 1995; Klem & Connel, 2004; Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Nobre & Janeiro, 2010), havendo, ainda, outro conjunto de estudos que procura perceber a relação entre o envolvimento escolar e os resultados comportamentais (e.g. Wilson, 2004; McNeely & Falci, 2004; Hirschfield & Gasper, 2011) pois, como é referido no âmbito do *National Research Council & Institute of Medicine* (cit. Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004 p. 59), “o conceito de envolvimento escolar tem adquirido um enorme interesse visto ser considerado como um caminho alternativo para combater e melhorar baixos níveis de sucesso académico, elevados níveis de tédio, desvinculação para com a escola e elevadas taxas de abandono nas escolas em áreas urbanas”.

Assim sendo, passemos de imediato a apresentar alguns dos estudos que se têm debruçado sobre o envolvimento escolar e a sua relação com os resultados escolares, aos quais se seguem outras investigações que se têm dedicado à relação entre o envolvimento escolar e os resultados comportamentais.

4.1. Envolvimento escolar e resultados escolares

No que respeita à relação entre envolvimento e resultados escolares, a investigação tem evidenciado que estas duas variáveis tendem a relacionar-se positivamente. Em contrapartida, o baixo envolvimento escolar ou a desvinculação para com a escola podem ser preditores de baixos resultados académicos e de abandono escolar. Como tal, o envolvimento escolar surge como um fator importante na obtenção de resultados escolares positivos e, simultaneamente, com um papel preventivo nos comportamentos negativos, como por exemplo, o abandono escolar.

Griffiths, Lilles, Furlong e Sidhwa (2012) sintetizam um estudo de Finn e Rock (1997), no qual foi evidenciado a importância do envolvimento nos resultados escolares dos alunos. Neste estudo, Finn e Rock (1997) utilizaram uma amostra de 1.803 alunos. Dos resultados obtidos, foi indicado que estudantes a quem se reportava um maior envolvimento na escola demonstravam maior desempenho e resultados académicos mais positivos comparativamente a alunos com falta de envolvimento.

Numa investigação de Nobre e Janeiro (2010), com vista a analisar a relação entre o rendimento escolar e a adaptação escolar, foi aplicado o questionário *Adaptação Escolar* a 134 estudantes do 9.º ano de escolaridade, dos quais 67 eram do sexo masculino e 67 do sexo feminino. A adaptação à escola foi medida por quatro dimensões que constituíam os quatro tópicos do questionário: atitude académica, bem-estar escolar, relação com os pares e apoio dos pais. Estes aspetos, na perspetiva dos autores, constituem temáticas ou dimensões específicas do envolvimento. Os resultados obtidos evidenciaram a existência de uma relação positiva e significativa entre os resultados escolares e a adaptação à escola. Mostraram, também, uma correlação negativa entre o número de reprovações e a atitude académica, assim como entre o número de reprovações e o bem-estar na escola. Deste modo, para estes autores, “estudantes envolvidos no meio escolar sentem-se mais motivados, influenciando de forma positiva o seu desempenho académico, levando, por sua vez, à adaptação ao nível cognitivo, comportamental e emocional” (Nobre & Janeiro, 2010, p. 3027).

Goodenow (1993), no seu estudo, aplicou a escala *Psychological Sense of School Membership (PSSM)*, com o intuito de compreender a perceção dos alunos acerca do seu sentimento de pertença (envolvimento afetivo) à escola. A amostra foi constituída por 454 alunos, com uma média de idades de 12.7 anos, de uma *Middle School* suburbana e, ainda,

por 301 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos (média de 13 anos) de duas *High Schools* com características urbanas. A partir do estudo, o autor (1993) concluiu que o sentimento de pertença é um preditor significativo no sucesso académico. No seu estudo, para além do sentimento de pertença ser influenciado pelas características individuais do aluno e pelos fatores contextuais, “a adesão psicológica em si pode ser um importante promotor para motivação na escola, o esforço, a participação e, conseqüentemente, o sucesso académico” (Goodenow, 1993, p. 88). Assim sendo, o autor (1993) reforça a ideia de que o sentimento de pertença contribui para: (a) o aumento de expectativas dos alunos relativamente ao seu sucesso escolar, quer pela crença que detêm acerca das suas capacidades individuais, quer pelos recursos sociais que possuem para superar as suas dificuldades e obterem, sucesso escolar; e (b) a crença dos alunos no valor que atribuem aos seus trabalhos escolares.

Ainda neste campo, num estudo longitudinal efetuado por Rumberger (1995, referenciado por Videen, 2009) realizado com alunos de *Middle School*, encontra-se evidenciada para a ideia de que a falta de envolvimento se associa ao abandono escolar. O autor observou que os alunos que não se encontravam envolvidos nas atividades extracurriculares (envolvimento comportamental) possuíam níveis significativos de abandono escolar; alunos que se sentiam rotulados como causadores de problemas (envolvimento afetivo), e não como bons alunos, tinham maiores hipóteses de abandonar a escola; finalmente, alunos que percecionavam os temas académicos como pouco úteis para o seu futuro (envolvimento cognitivo) também tinham maior tendência para abandonar a escola. Os resultados alcançados neste estudo de Rumberger (1995, referenciado por Videen, 2009) vão ao encontro das considerações tecidas por Klem e Connel (2004, p. 263), no sentido de que “estudantes envolvidos estão mais propensos a obterem notas mais altas e maior pontuação nos testes e têm taxas de abandono escolar mais baixas. Em contraste, estudantes com baixos níveis de envolvimento estão em risco para uma variedade de conseqüências adversas a longo termo, incluindo comportamentos disruptivos na sala de aula, absentismo e abandono escolar.”

No estudo realizado por Klem e Connel (2004) de onde foram extraídas as considerações anteriores, foram recolhidos dados de professores, pais e alunos através do *Research Assessement Package for School (RAPS)*, em seis escolas do *Elementary School* e em três do *Middle School*, com o objetivo, entre outros, de verificar em que medida o suporte dos professores e o envolvimento dos alunos contribuía para o sucesso académico. Um dos resultados interessantes indicou que alunos do *Elementary School*,

comparativamente aos alunos do *Middle School*, tendem a necessitar de maior suporte por parte dos professores, para desenvolverem e cumprirem os seus trabalhos escolares com sucesso e se este suporte for baixo refletir-se-á negativamente nos seus resultados escolares. A monodocência pode funcionar, simultaneamente, como uma vantagem ou como uma limitação. Isto porque se, para alguns alunos, o professor é percecionado como um elemento que auxilia nas necessidades dos mesmos, que promove um ambiente desafiante nas suas aprendizagens e que estabelece uma relação e interação emocional positiva, para outros, este suporte por parte do professor não é percecionado (Klem & Connel, 2004). Ademais, foi notável o modo como se salientou a ideia de que, quando os alunos veem o professor como um suporte emocional, que tem bem estruturado o ambiente de aprendizagem, criando expectativas elevadas, claras e justas, são mais propensos a relatarem um bom envolvimento escolar (Klem & Connel, 2004). Sendo assim, os professores assumem um papel importante nos elevados resultados escolares dos alunos.

Este conjunto de resultados obtidos por Klem e Connell (2004) vêm dar destaque aos resultados de um estudo anterior, realizado por Alexander, Entwisle e Dauber (1993, referenciado por Griffiths Lilles, Furlong & Sidhwa, 2012), que permitiu verificar a relação entre o envolvimento escolar e as classificações escolares, sendo a mesma já evidente no início da escolaridade. No entanto, Alexander, Entwisle e Dauber (1993) referem que, embora haja relação entre o envolvimento e os resultados escolares, só mais tarde, as consequências da falta do envolvimento são observadas. No seu estudo, estes autores (1993) verificaram que a avaliação dos professores sobre o envolvimento escolar, baseado nos interesses e na participação dos alunos na sala de aula, no *1st grade*, se relacionava com o sucesso académico dos alunos, o qual era observável por intermédio dos testes e das classificações escolares passados quatro anos de escolaridade. Deste modo, Alexander, Entwisle e Dauber (1993) concluíram que problemas iniciais de envolvimento escolar, possuem efeitos a longo prazo e colocam em risco os alunos, em termos dos seus resultados escolares.

Um outro estudo neste domínio foi feito por Archambault, Janosz, Fallu e Pagani (2009) que, utilizando uma amostra longitudinal de 11.827 alunos, do *7th* ao *9th grade*, com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos de idade, de 69 *High Schools* da província de Quebec – Canadá, testaram as dimensões do envolvimento (cognitiva, afetiva e comportamental), no seu conjunto e separadamente. Observaram que o quadro multidimensional do envolvimento escolar prediz o sucesso/insucesso escolar. A partir dos resultados foi evidenciado que a frequência escolar e da disciplina, o gostar da escola, o

interesse pelo trabalho acadêmico, a vontade de aprender a língua materna e a matemática, enquanto conceitos intimamente ligados às diferentes dimensões do envolvimento escolar, são indicadores do sucesso acadêmico. Todavia, analisando individualmente cada uma das dimensões (cognitiva, afetiva e comportamental), a comportamental é a única que surge intimamente relacionada com o abandono escolar. Por conseguinte, o envolvimento afetivo e cognitivo não manifestam ter uma influência imediata na predição do eventual abandono escolar. No entanto, os autores não negam a sua influência pois, muitos dos alunos, antes de abandonarem a escola, passam por um processo gradual de desinvestimento, ficando retidos em algumas disciplinas e/ou em alguns anos de escolaridade, isto porque “no estado inicial, o baixo envolvimento do aluno poderá ser expresso por um estado psicológico; mais tarde, enquanto este estado psicológico e emocional negativo evolui, a natureza do baixo envolvimento torna-se mais observável e, portanto, mais fácil de avaliar de forma confiável” (Eccles, 2004, *in* Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009, p.666). Um outro aspeto encontrado neste estudo reporta-se à diferença entre sexos. Com efeito, a expressão do envolvimento escolar, a nível comportamental e emocional, tende a ser mais baixa no sexo masculino comparativamente com o feminino.

Dotterer e Lowe (2011), num estudo mais recente, tiveram como objetivo testar o envolvimento escolar, enquanto mediador entre o contexto de sala de aula e sucesso escolar em alunos a frequentar 5th grade. Tendo em conta o seu objetivo, estes autores tiveram em consideração o percurso escolar dos estudantes, identificando alunos sem e com antecedentes de dificuldades, no seu rendimento escolar, desde o 3th grade. Para tal, utilizaram uma amostra de 1.014 alunos com uma média de idade de 11 anos (50% do sexo masculino e 50 % do sexo feminino). Neste trabalho, ficou patente que o envolvimento escolar (envolvimento emocional, cognitivo e comportamental) se apresenta como mediador entre o contexto da aula e o rendimento académico. Os alunos sem dificuldades académicas, previamente identificados, que caracterizam o contexto de aula como um ensino de alta qualidade, que usufruem de um clima social/emocional positivo e onde existe uma boa relação entre aluno-professor, demonstraram maior envolvimento comportamental (por exemplo, o tempo de tarefa, prestar atenção) e relataram maior envolvimento emocional (maior sentimento de pertença). Por outro lado, Dotterer e Lowe (2011) verificaram que alunos com dificuldades prévias no seu rendimento escolar, embora no seu envolvimento cognitivo estabeleçam uma relação significativa com o rendimento escolar, no seu envolvimento comportamental, esta relação não é encontrada, o que levou os autores a concluir que o envolvimento comportamental não se aparenta sob a forma de

mediador entre o contexto escolar e o rendimento escolar em alunos com dificuldades. Contudo, importa mencionar que Dotterer e Lowe (2011) consideram que outros mecanismos deverão ser tidos em conta em novas investigações que incluam alunos com dificuldades, como por exemplo, os métodos de instrução dos professores, e, ainda, observações acerca do envolvimento comportamental dos alunos fora do contexto de aula, aspeto não contemplado no seu estudo.

Weiss, Carolan e Baker-Smith (2009), na sua investigação com o objetivo de analisar a relação envolvimento escolar e resultados académicos a matemática e ainda a influência da dimensão da escola no envolvimento escolar, aplicaram a *Educational Longitudinal Study*, desenvolvida pelo *National Center for Education Statistics* (2002), a 10.946 alunos do 10th grade, dos quais 54 % era do sexo masculino e 46% do sexo feminino. A partir dos resultados obtidos, os autores concluem que escolas pequenas, com um grupo razoável de alunos, poderão ser benéficas para os estudantes, pois pequenos grupos estão associados a elevados níveis de envolvimento escolar. Escolas com mais de 400 alunos parecem possuir um efeito negativo para os estudantes. Ainda de acordo com os resultados, o sexo feminino apresenta maior envolvimento do que o masculino, o que vem corroborar dados de outros estudos já aqui apontados (e.g., Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009). No entanto, no que respeita aos resultados académicos obtidos pelos alunos em matemática, os rapazes apresentam melhores resultados em comparação aos das raparigas. Esta ideia vai ao encontro da de Lam *et. al.* (2011), que mencionam que as raparigas, apesar de obterem melhores resultados académicos do que os rapazes, no que respeita ao sucesso nas disciplinas de ciências e de matemática ainda estão sub-representadas.

São, assim, várias as investigações que têm considerado a relação entre envolvimento escolar e resultados escolares contribuindo para sublinhar a importância deste constructo e que a sua mobilização prática se torna fulcral, enquanto medida preventiva das aprendizagens significativas e, conseqüentemente, do sucesso académico.

4.2. Envolvimento escolar e resultados comportamentais

A relação entre envolvimento e resultados comportamentais (comportamentos de risco, disruptivos, delinquentes) também é mencionada na literatura.

Numa investigação de Wilson (2004), com o objetivo de estudar o clima escolar, a prevalência da agressão entre os estudantes e os fatores protetores e de risco, relativos comportamentos disruptivos, foi aplicado um questionário intitulado *Safe Communities-Safe Schools (SCSS)* a 1.357 alunos do *Middle School* e a 970 alunos do *High School*. Os resultados representaram a análise transversal do *Middle e High School* num conjunto de 2.327 alunos. O questionário incluía questões sobre a percepção dos alunos em relação a políticas escolares, ao relacionamento dos alunos com professores e colegas, às condições físicas da escola, à presença de gangues, às atitudes em relação escola, à vitimização e à perpetração de *bullying*, às atitudes em relação à utilização do desempenho académico e aos autorrelatos de problemas comportamentais (Wilson, 2004). A análise efetuada sugeriu que um clima escolar negativo não significa necessariamente, e por si só, um aumento de situações de agressão e de vitimização entre alunos, podendo ser, no entanto, um fator precipitante. As quantidade e a qualidade das ligações experimentadas pelo estudante na escola parecem estar entre os aspetos que melhor contribuem para predizer a probabilidade de agressão e de vitimização (Wilson, 2004, p. 299). Neste sentido, no entender do autor, as ligações fortes estabelecidas pelos estudantes e o clima escolar saudável são apenas uma parte da solução para os problemas de delinquência.

De acordo com Griffiths, Lilles, Furlong e Sidhwa (2012), o envolvimento dos alunos nas escolas também foi identificado como sendo um elemento preventivo no combate ao uso de substâncias psicoativas e conseqüentemente, promotor de comportamentos saudáveis entre adolescentes. Para estes autores (2012), os comportamentos não saudáveis iniciam-se proeminentemente na adolescência e são mais frequentemente manifestados em alunos com falta de envolvimento.

McNeely e Falci (2004 p. 284) referem que “estudos transversais mostram que a ligação do aluno com escola, designadamente com os professores, está associada à saúde mental e a baixas taxas de participação em vários comportamentos de risco para a saúde, incluindo o uso de substâncias, as relações sexuais, a violência, a delinquência e o suicídio.” Como indicado pelos autores (2004), a partir de um estudo longitudinal – *National Longitudinal Study of Adolescent Health (Add Health)* –, que realizaram em 1995, com uma amostra representativa de adolescentes americanos dos 7th ao 12th grades

de escolas particulares, religiosas e públicas, de áreas urbanas, suburbanas e rurais, o sentimento de pertença dos alunos à escola, nomeadamente decorrente da percepção de interesse dos professores, tem efeitos protetores em relação à iniciação de seis comportamentos de risco para a saúde, a saber: o tabagismo, o beber, a ponto de se embriagarem, o uso da marijuana, a ideação ou tentativa suicida, a primeira relação sexual e a violência envolvendo armas. Como nos é mencionado por McNeely e Falci (2004, p. 290), “os adolescentes que percebem que os professores são justos e se preocupam com eles – referidos como professores apoiantes – são menos propensos a iniciarem qualquer um destes seis comportamentos de risco para a saúde”.

Numa outra investigação realizada por Carter, McGee, Taylor e Williams (2007), com o objetivo de examinarem a relação entre a família, grupo de pares e o envolvimento escolar e, ainda, a relação entre as referidas variáveis e comportamentos que promovem a saúde, foi utilizada uma amostra de 643 estudantes do 11th grade. Acrescente-se que amostra foi constituída por 326 rapazes e 317 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos (média da amostra, 15 anos de idade), e que haviam respondido ao inquérito americano *Youth Risk Behavior Survey* (YRBS). Neste estudo foi indicado que o envolvimento escolar apresenta uma forte associação com comportamentos promotores da saúde. Os alunos que demonstraram ter um envolvimento escolar moderado (médio) e elevado reportaram menos comportamentos que comprometessem a sua saúde, como por exemplo, o consumo do tabaco, do álcool e da *cannabis*, a manifestação de agressão e atividade sexual desprotegida, e, ainda, a ideação suicida. Como ressaltam Carter e col. (2007, p.57) “essa associação foi evidente para elevados níveis de envolvimento escolar mas níveis médios foram também associados com menos comportamentos comprometedores de saúde”. No que respeita à associação entre aluno e família, também foi verificado que os alunos que reportaram ter uma ligação elevada com a família eram menos propensos a mostrarem comportamentos que condicionassem a sua saúde. No entanto, uma ligação moderada com a família não diminui estes mesmos comportamentos. Um dos dados interessantes evidenciados na investigação de Carter e col. (2007) incide na associação entre a amizade estabelecida nos alunos com o grupo de pares de risco, uma vez que quanto maior fosse a ligação dos alunos a esses pares, maiores resultados comportamentais comprometedores da sua saúde eram reportados, nomeadamente, o maior consumo de tabaco (no caso dos rapazes), de *cannabis* e maior atividade sexual, embora tenham referido a utilização de métodos contraceptivos.

Este aspeto remete-nos para as questões de identificação do aluno com o seu grupo de referência. Aquele tende a imitar os comportamentos do grupo, quer para ser aceite e pertencer ao mesmo, quer para ser bem visto pelos seus companheiros (Tomé, 2011). Os estudantes identificam-se com os grupos de pares por os considerarem semelhantes a si e ao pertencerem a estes grupos, vão assumindo e compartilhando os seus comportamentos e atitudes, quer sejam de risco ou de proteção (Zadorozniak, 2009).

Ainda neste domínio, Zadorozniak (2009) explorou dados obtidos com *Healthy Youth Survey*, referente aos anos 2003 a 2005, com o objetivo de examinar as relações entre fatores sociodemográficos (idade e género), práticas parentais, relações com o grupo de pares e envolvimento escolar na previsão da trajetória do uso polissubstâncias (e.g. combinação do álcool, tabaco, *cannabis* com cocaína e *ecstasy*). A amostra foi composta por 351 alunos canadianos do 8th até ao 12th grade. Saliente-se que foram vários os resultados encontrados por este autor. Primeiramente, e ao analisar as variáveis sociodemográficas da idade e do género, no uso de substâncias psicoativas, Zadorozniak (2009) verificou que a idade está relacionada positivamente com uso de substâncias, isto é, os alunos, desde muito cedo, tendem a desenvolver comportamentos aditivos e, à medida que a sua idade avança, o risco da combinação do consumo de álcool, tabaco, marijuana com cocaína ou *ecstasy* tende a aumentar. Ademais, é evidenciado que o sexo masculino é mais propenso a consumir álcool e marijuana do que o feminino; a combinação destas duas substâncias também é mais evidente no sexo masculino. O autor (2009) constatou, ainda, que práticas parentais positivas, como é o caso da supervisão, monitorização e comunicação dos pais com os seus filhos, surgem como fator protetor ao uso de substâncias por parte dos adolescentes; ou seja, quanto mais forte for a ligação familiar, menores serão os consumos (tanto em termos de frequência, como de prevalência e, ainda, de intensidade do tabaco, álcool e *marijuana*). Esta ligação parece estar associada a um maior bem-estar psicológico, menor eventos negativos na vida dos alunos, aumento da atividade física e um maior envolvimento escolar (Zadorozniak, 2009). Relativamente ao grupo de pares, neste estudo, é indicado que os alunos que mantêm relações com grupos identificados como no *Pop*, *Skate/hip-hop*, *techno* e *hippie* têm maiores níveis de consumo. Contrariamente, alunos que estão envolvidos em atividades pró-sociais, o consumo de substâncias diminui. Com efeito, tais atividades são identificadas como um fator protetor ao consumo substâncias psicoativas. No respeitante ao envolvimento escolar, Zadorozniak (2009) encontrou que alunos mais novos são mais envolvidos comparativamente com alunos com mais idade, notando ainda que as raparigas têm um maior envolvimento

escolar do que os rapazes. Estudando a relação entre o uso de polissubstâncias e o envolvimento do aluno na escola, verificou que estas duas variáveis estão correlacionadas negativamente, isto é, o envolvimento escolar apresenta-se como um fator protetor contra todas as formas de consumo.

Numa investigação mais recente Hirschfield e Gasper (2011) procuraram estudar a relação entre envolvimento e delinquência. Foi utilizada uma amostra de 4.890 alunos da *Elementary School*, de uma escola situada no centro da cidade de Chicago. A média das idades da amostra situou-se nos 11 anos, 43,3% dos alunos eram do sexo masculino, 66,5% eram de raça negra, 28,8% latinos e 4,7% asiáticos. No estudo foram contempladas três as dimensões de envolvimento: afetivo, comportamental e cognitivo, sendo estimada a influência separada das três dimensões na delinquência dentro e fora do contexto escolar. Numa descrição muito simplificada dos resultados alcançados pelos autores, conclui-se que envolvimento e delinquência se influenciam mutuamente, no entanto com algumas particularidades, designadamente: (1) um baixo envolvimento comportamental é preditor, significativo e independente, de comportamento delinvente, tanto na escola como fora da escola; (2) existe também um efeito direto, embora modesto, do envolvimento emocional sobre o comportamento dos alunos, no sentido em que o fortalecimento de laços afetivos com a escola pode reduzir o comportamento delinvente; (3) há uma relação positiva entre envolvimento cognitivo e comportamento delinvente, sendo interpretada como ocorrendo nos casos em que o aumento do esforço do aluno não encontra correspondência nos resultados escolares; a frustração associada à situação pode contribuir para comportamentos de rotura e delinquência (Agnew & White, 1992, referidos por Hirschfield e Gasper, 2011).

Ainda, numa investigação de Henry, Knight e Thornberry (2011), pretendiam-se avaliar em que medida indicadores de alerta do abandono escolar usados em fases precoces da escolaridade tinham efeito preditor do abandono escolar e de problemas comportamentais durante a meia adolescência (15-16 anos), adolescência tardia (17-18), e início da idade adulta (21-23 anos). Como forma de avaliação dos sinais de alerta da falta de envolvimento dos alunos foram utilizados os dados do estudo *Rochester Youth Development* da *Rochester City School District* oficial, sistema criado com o intuito de alertar precocemente para a prevenção do abandono escolar, baseado em registo oficiais de escolas, procurando indícios dos jovens em risco de abandono escolar e posteriormente, procurando efetuar uma adequada intervenção para evitar tal acontecimento. Com base neste registo, Henry, Knight e Thornberry (2011) utilizaram 5 indicadores de alerta, a

saber: as avaliações dos testes escolares, isto é, os resultados dos alunos considerados pouco satisfatórios em uma ou mais disciplinas; a falta de comparência dos alunos nas aulas em 20%, ou mais, nas aulas, durante o ano letivo; o não cumprimento de uma ou mais disciplinas principais; uma ou mais suspensões dos alunos na escola; e ainda a sua retenção acadêmica. Dos resultados obtidos, os autores (2011) verificaram que alunos pouco envolvidos são mais suscetíveis a abandonarem a escola no *Middle School*. Para além disso, a falta de envolvimento apresentou-se como tendo efeito direto, considerável e significativo sobre os problemas de comportamento, em qualquer uma das faixas etárias abrangidas no estudo. Ademais, no início da idade adulta (21 a 23 anos de idade), o abandono escolar assume um caráter mediador entre a falta de envolvimento e problemas comportamentais pois os estudantes que abandonam o *High School* são mais propensos a envolverem-se em crimes violentos, detenções, problemas com uso do álcool e problemas com outras drogas. Assim sendo, este estudo “sugere que a falta de envolvimento precoce afeta os problemas comportamentais dos jovens adultos através do elevado abandono escolar” (Henry, Knight & Thornberry, 2011, s/p.).

Chegado ao fim deste capítulo, no próximo procede-se à apresentação dos aspetos metodológicos que sustentaram e nortearam a realização da componente empírica do presente trabalho.

Capítulo II – Método

Neste capítulo iremos apresentar a finalidade do corrente estudo, os objetivos e as hipóteses criadas, dar a conhecer o *design* metodológico da investigação, a amostra, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados, bem como, descrever os procedimentos adotados na análise dos dados. Por último, mencionaremos alguns princípios e questões éticas que foram tidas em consideração.

1. Finalidade do Estudo

Alguns dos temas que têm sido alvo de preocupação em contexto escolar, por parte de educadores, professores, psicólogos e comunidade em geral, referem-se aos problemas de insucesso, abandono e violência escolar (e.g. Macedo & Bonfim, 2009; Oliveira, 2010). Em Portugal, em termos do insucesso e do abandono escolar, “as melhorias e os ganhos conseguidos têm sido lentos e ficam muito aquém do que seria desejável face à magnitude dos investimentos efetuados, mantendo Portugal numa posição de grande desvantagem comparativamente à maioria dos estados da União Europeia” (Navarro, 2007, citado por Oliveira, 2010, p. 127). Por sua vez, a violência escolar, não sendo um fenómeno recente, é apontada com uma das problemáticas que a comunidade escolar tem enfrentado (Brito & Santos, 2006). Com efeito, segundo Macedo e Bonfim (2009, p. 607), “de entre os grupos mais atingidos, destacam-se, infelizmente, os grupos de jovens e os seus espaços de socialização, incluído, entre estes, o universo escolar.” Ademais, observa-se que a ocorrência da violência e o número de vítimas de exclusão social é predominante em escolas públicas, urbanas e suburbanas (Velez, 2010).

Neste cenário, interrogamo-nos como poderão as escolas solucionar (minimizar) estes problemas com que são confrontadas? Que medidas poderão ser tomadas no combate ao insucesso, abandono e violência escolar?

São diversos os estudos que têm procurado investigar as problemáticas acima referidas com o intuito de compreender a sua natureza, os seus antecedentes e as suas consequências, por forma a sugerirem e surgirem novas linhas de orientação e de práticas preventivas no combate ao insucesso e violência (González, 2010).

Com efeito, o interesse pela temática “envolvimento escolar” tem concorrido para o surgimento de várias investigações pois, como afirma Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004, p. 60) “ o envolvimento escolar é visto como um antídoto para esses sinais de alienação do aluno. O termo, tanto nas definições populares como nas de investigação, resume as qualidades que são vistas como uma necessidade de muitos dos estudantes de hoje”.

Das várias investigações que têm decorrido a nível internacional e nacional, (e.g. Nobre & Janeiro, 2010) destacam-se as que se têm debruçado sobre o estudo do envolvimento dos alunos na escola, evidenciando a relação entre o envolvimento e os resultados escolares, e, ainda, a relação entre o envolvimento e os resultados comportamentais dos alunos, como abordámos no capítulo anterior.

De acordo com a revisão bibliográfica efetuada, o tema do envolvimento escolar, tal como foi definido no capítulo anterior, encontra-se ainda pouco explorado no contexto açoriano. Assim, este trabalho poderá constituir uma mais-valia para a sua compreensão e eventual suporte para definição de meios e de procedimentos de adaptação e sucesso escolar.

Atendendo a que em alguns autores encontrámos referenciada a necessidade de se efetuarem mais estudos sobre o envolvimento escolar que contemplassem as variáveis escolaridade (e.g., Veiga, Pavlovic, García & Ochoa, 2010) e género dos alunos, no trabalho que nos propusemos realizar, atendemos a esse aspeto. Deste modo, observam-se as relações entre envolvimento escolar e as variáveis nível de escolaridade e sexo dos alunos. Por último, atendendo a que os estudos a que tivemos acesso até ao momento incidiram, essencialmente, sobre escolas urbanas e suburbanas (Green, Martin & Marsh, 2007; Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006; Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2007), então surgiu também o interesse em perceber a possível relação entre a localização geográfica das escolas e o envolvimento escolar, na ilha de São Miguel. Assim, de modo mais genérico, a finalidade deste estudo prende-se à necessidade e curiosidade científica de conhecer a expressão do envolvimento escolar e a sua relação com os resultados escolares e comportamentais em alunos da ilha de S. Miguel. Espera-se que este estudo venha a permitir um conhecimento mais aprofundado de aspetos que concorrem para a definição da realidade educativa. Deseja-se, ainda, que os resultados alcançados possam ajudar na definição de ações que fomentem maior adesão dos alunos à instituição

escolar, maior gosto e comprometimento com as tarefas aí desenvolvidas e melhor clima na relação com os pares e a autoridade.

2. Objetivos do Estudo

O objetivo central deste estudo consiste em investigar o envolvimento escolar e sua relação com os resultados escolares e comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos da ilha de S. Miguel. Para uma melhor compreensão da variável envolvimento este estudo visa, ainda, a caracterização daquela em função do ano de escolaridade e do sexo dos alunos e da localização das escolas que aqueles frequentam.

3. Hipóteses de Investigação

Tendo em conta o objetivos delineados para este estudo, formularam-se as seguintes hipóteses nulas.

H0₁: Não existem diferenças significativas entre as médias do envolvimento escolar em alunos dos 7.º e 10.º anos.

Por sua vez, a H0₁ dá origem às seguintes sub-hipóteses:

H0₁₁: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão afetiva do envolvimento escolar em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₁₂: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão comportamental do envolvimento escolar em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₁₃: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão cognitiva do envolvimento escolar em alunos dos 7.º e 10.º anos.

H0₂: Não existem diferenças significativas entre as médias do envolvimento escolar em alunos do sexo masculino e feminino.

A H0₂ dá origem às seguintes sub-hipóteses:

H0₂₁: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão afetiva do envolvimento escolar em alunos do sexo masculino e feminino;

H0₂₂: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão comportamental do envolvimento escolar em alunos do sexo masculino e feminino;

H0₂₃: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão cognitiva do envolvimento escolar em alunos do sexo masculino e feminino.

H0₃: Não existem diferenças significativas entre as médias do envolvimento escolar em alunos de escolas diferenciadas pela sua localização geográfica.

A H0₃ dá origem às seguintes sub-hipóteses:

H0₃₁: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão afetiva do envolvimento em alunos de escolas diferenciadas pela sua localização geográfica;

H0₃₂: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão comportamental do envolvimento em alunos de escolas diferenciadas pela sua localização geográfica;

H0₃₃: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão cognitiva do envolvimento em alunos de escolas diferenciadas pela sua localização geográfica.

H0₄: Não existe relação significativa entre envolvimento escolar e resultados escolares em alunos dos 7.º e 10.º anos.

A H0₄ dá origem às seguintes sub-hipóteses:

H0₄₁: Não existe relação significativa entre a dimensão afetiva do envolvimento escolar e resultados escolares em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₄₂: Não existe relação significativa entre a dimensão comportamental do envolvimento escolar e resultados escolares em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₄₃: Não existe relação significativa entre a dimensão cognitiva do envolvimento escolar e resultados escolares em alunos dos 7.º e 10.º anos.

H0₅: Não existe relação significativa entre envolvimento escolar e resultados comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos.

Por fim, a H0₅ dá origem às seguintes sub-hipóteses:

H0₅₁: Não existe relação significativa entre a dimensão afetiva do envolvimento escolar e resultados comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₅₂: Não existe relação significativa entre a dimensão comportamental do envolvimento escolar e resultados comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₅₃: Não existe relação significativa entre a dimensão cognitiva do envolvimento escolar e resultados comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos.

4. Design Metodológico

Este projeto de investigação consiste num estudo exploratório, de carácter descritivo e correlacional. Trata-se de um estudo exploratório, uma vez que procura abordar um tema ainda pouco explorado tanto no plano conceptual como prático (Sampieri, Fernández-Collado & Lúcio, 2006). Com efeito, a revisão de literatura, revelou que o envolvimento escolar constitui um termo relativamente recente na investigação psicoeducativa (Appleton, Christenson & Furlong, 2008), sendo, no caso particular da ilha de S. Miguel, uma temática ainda pouco abordada. Trata-se de um estudo descritivo, visto que pretende relatar “características num determinado grupo” (Almeida & Freire, 2003, p. 25) mais especificamente, descrever características de um grupo de estudantes do 7.º e 10.º de escolaridade, de ambos os sexos e de escolas diferenciadas pela sua localização geográfica, de modo a possibilitar a estimação de eventuais diferenças entre elas. Finalmente, trata-se de um estudo correlacional “porque tem como propósito conhecer a relação entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis num contexto particular” (Sampieri, Fernández-Collado & Lúcio, 2006, p. 105), isto é, entre o envolvimento escolar, os resultados escolares e os resultados comportamentais em alunos da ilha de S. Miguel.

5. Amostra

A amostra para este estudo envolveu um total 365 alunos dos 7.º e 10.ºanos de escolaridade, de ambos os sexos, de escolas localizadas na ilha de S. Miguel – uma inserida num contexto de maior ruralidade e a outra implantada em contexto urbano.

De modo a se procurar assegurar a validade dos resultados e a permitir a sua generalização aos contextos escolares supramencionados, tiveram-se alguns cuidados na constituição da amostra. Assim, conjugou-se a constituição aleatória, por sorteio, com os valores propostos por Krejcie e Morgan (1970, *in* Almeida & Freire, 2003) para a definição do n da amostra em função do N da população.

No Quadro 2 é apresentado o número de sujeitos da amostra utilizada neste estudo, em função do número de sujeitos da população de onde foi extraída, para cada escola, urbana e rural, e por ano de escolaridade considerado, a saber, 7.º e 10.º anos.

Quadro 2 - n da amostra em função do N da população

	Ano de escolaridade	Amostra n	População N
Escola Rural	7.ºano	54	130
	10.ºano	57	107
	Total	111	237
Escola Urbana	7.ºano	141	389
	10.ºano	113	442
	Total	254	831
Total da amostra		365	1068

No que concerne à escola rural, contou-se com 111 alunos, 54 a estudar no 7.º ano e 57 a estudar no 10.º ano de escolaridade. No que se refere à escola urbana, o número total de alunos que participou no estudo foi de 254, repartidos 141 pelo 7.º ano e 113 pelo 10.º ano. Acrescente-se que a média das idades da amostra é de 14.2, para o grupo de alunos do 7.º ano é de 12.7, e para os do 10.º ano é de 14.3 (*vide* anexo I).

A distribuição da amostra, tomando-se em consideração as variáveis “escola”, “ano de escolaridade” e “sexo” é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição dos alunos inquiridos, por escola, ano de escolaridade e sexo

Escola	Ano de escolaridade	Sexo	
		Masculino <i>n</i> %	Feminino <i>n</i> %
Rural	7.ºano	19 41.3%	35 53.8%
	10.ºano	27 58.7%	30 46.2%
Total		46 100%	65 100%
Urbana	7.ºano	67 61.5%	74 51%
	10.ºano	42 38.5%	71 49%
Total		109 100%	145 100%

Como podemos observar no Quadro 3, na escola rural, o grupo de alunos inquiridos no 7.º ano de escolaridade é composto por 19 rapazes (41.3% do total dos rapazes inquiridos nessa escola) e 35 raparigas (53.8% das raparigas inquiridas na escola rural). No 10.º ano de escolaridade foram inquiridos 27 alunos do sexo masculino (58.7% do total dos rapazes inquirido nessa escola) e 30 do sexo feminino (46.2% das raparigas inquiridas na escola rural).

Relativamente à escola urbana, o grupo de estudantes inquiridos no 7.º ano de escolaridade é constituído por 67 rapazes (61.5% do total dos rapazes inquiridos nessa escola) e 74 raparigas (51% das raparigas inquiridas na escola urbana). No 10.º ano de escolaridade foram inquiridos 42 estudantes do sexo masculino (38.5% do total dos rapazes inquirido na referida escola) e 71 do sexo feminino (49% das raparigas inquiridas na escola urbana).

Nos quadros 4 e 5 sintetizam-se dados que permitem caracterizar a amostra em termos de insucesso escolar e de contexto sociocultural. O insucesso escolar é operacionalizado através do número de retenções; o contexto sociocultural é definido pelo nível de escolaridade dos progenitores.

Quadro 4 – Distribuição do n.º de reprovações dos alunos inquiridos, por escola, ano de escolaridade e sexo

Escola	Ano de escolaridade	Sexo				Subtotal <i>n</i>	Total	
		Masculino		Feminino			<i>N</i>	%
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
Rural	7.ºano	6	50%	6	50%	12	37	35.9%
	10.ºano	17	68%	8	32%	25		
Urbana	7.ºano	11	44%	14	56%	25	66	64.1%
	10.ºano	13	32%	28	68%	41		
Total							103	100%

Como podemos observar no Quadro 4, na escola rural, no grupo de alunos inquiridos no 7.º ano de escolaridade, 6 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, reportaram ter reprovado um ou mais anos letivos escolares. No 10.º ano de escolaridade, 17 alunos e 8 alunas dizem ter reprovado um ou mais anos escolares.

Relativamente à escola urbana, no 7.º ano de escolaridade, registámos que 11 dos estudantes rapazes e 14 estudantes raparigas já reprovaram pelo menos uma vez. No que respeita ao 10.º ano, denotamos que 13 alunos e 28 alunas reportaram ter reprovado uma ou mais vezes. Consideramos o número total de reprovações ($n=103$), regista-se uma maior proporção de insucesso na escola urbana (64.1%) comparativamente à rural (35.9%).

O contexto sociocultural de inserção dos jovens, tomando como indicador o nível de escolaridade de pais, é apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Nível de escolaridade dos progenitores dos inquiridos, diferenciados por sexo e escola

Nível de Escolaridade	Escola rural		Escola urbana	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
1º Ciclo E.B.	16.8%	23.4%	8.3%	9.3%
2º Ciclo E.B.	36.8%	51.1%	12.2%	15.6%
3º Ciclo E.B.	32.6%	22.3%	15.2%	16.9%
Secundário	10.5%	3.2%	28.3%	25.3%
Bacharelato	3.2%	0%	.9%	0%
Licenciatura	16.8%	0%	31.3%	26.7%
Pós-Graduação	0%	0%	0.4%	0.4%
Mestrado	0%	0%	1.7%	4.0%
Doutoramento	0%	0%	1.7%	1.8%

Como podemos observar, o grupo de alunos da escola rural, de um modo global, está inserido em famílias com níveis socioculturais médios – baixos. O nível de escolaridade predominante das mães destes alunos corresponde ao 2.º ciclo do Ensino Básico (36.8%), seguindo-se aquelas que finalizaram o 3.º ciclo do Ensino Básico (32.6%). No respeitante aos pais observamos que a maioria possui o 2.º ciclo do Ensino Básico (51.1%), havendo ainda uma proporção elevada de pais (23.4%) que finalizou apenas o 1.º ciclo do Ensino Básico. Se compararmos os níveis de escolaridade de ambos os progenitores dos alunos da escola rural, as mães parecem possuir níveis de escolaridade superiores aos dos pais; inclusive, encontramos um grupo de mães (16.8%) que frequentou o ensino superior, não sendo o mesmo verificado no que se refere aos pais (0%).

No respeitante ao grupo de estudantes da escola urbana, observamos, no Quadro 5, que em geral, estes estão inseridos em famílias com níveis socioculturais tendencialmente mais altos. Quanto às habilitações literárias dos progenitores destes alunos, constatamos, que 31.3% das mães são licenciadas, seguindo-se, de imediato, um grupo de mães com ensino secundário (28.3%). Relativamente aos pais verificamos que as percentagens são muitas próximas das observadas para as mães dos inquiridos. Encontramos em primeiro lugar um grupo de pais com licenciatura (26.7%), seguido por outro que tem o ensino secundário (25.3%).

As informações, aqui apresentadas, para caracterização da amostra foram extraídas dos dados pessoais e escolares dos sujeitos, contemplados num dos instrumentos adotados para este estudo (QEEE, 2012).

6. Instrumentos

Neste estudo, a recolha de dados foi efetuada a partir de dois instrumentos considerados adequados e pertinentes, tendo em consideração os objetivos pretendidos, a saber: o Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) – 2012 e a Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP).

O Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) – 2012 é a versão para investigação, na população portuguesa, do *Student Engagement in School Scale*, desenvolvido por Lam e Jimerson (2008), no projeto internacional *Exploring Student Engagement in School Internationally*. Este questionário visa avaliar o envolvimento dos alunos, na escola, nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva sob os contextos pessoais (orientação para objetivos, atribuições de autoeficácia da aprendizagem, capacidade de autorregulação) e contextos de relação social (relação com grupo de pares, professores e comunidade escolar) (Veiga *et al.*, 2009). A versão portuguesa do questionário internacional *Student Engagement in School* é composta por seis partes: 1 - Dados pessoais e escolares do sujeito; 2 – Envolvimento; 3 - Contextos de instrução; 4 - Contextos pessoais; 5 - Contextos de relação social; e 6 - Resultados dos estudantes. “Os estudantes do 5.º ao 10.º anos de escolaridade podem responder a este questionário”. (Veiga *et al.*, 2009, p. 4278).

Neste estudo, utilizámos apenas as partes 1 e 2 do QEEE – 2012. A parte 1, relativa aos dados pessoais e escolares do sujeito, contempla as seguintes informações: ano de escolaridade; idade; sexo; data de nascimento; classificações obtidas no último período a Matemática e a Português; número de reprovações; preferência de curso; habilitações literárias dos progenitores; nome da escola; turma; e número de alunos inscritos na turma. A parte 2 é constituída por um conjunto de 36 afirmações que avaliam o envolvimento escolar nas três dimensões referidas: dimensão afetiva (itens 1-13); dimensão

comportamental (itens 14-25); e a dimensão cognitiva (itens 26-36). O sujeito tem de se pronunciar relativamente ao grau de acordo face a afirmações relativas às suas aprendizagens escolares, escola, participação nas aulas e atividades extracurriculares, relação com os professores, grupo de pares e comunidade escolar, ou seja, qual a sua posição relativamente ao seu envolvimento escolar. Para o efeito, dispõe de uma escala de resposta de tipo *Likert*, 6 pontos, sendo que o 1 corresponde a *total desacordo* (TD), o 2 *bastante em desacordo*, o 3 *mais em desacordo do que acordo*, o 4 *mais em acordo do que em desacordo*, o 5 *bastante em acordo*, e o 6 *total acordo* (TA). A maioria dos itens da escala está formulado de modo positivo. No entanto, existem seis itens (5,10,13,18,19 e 20), cuja formulação é feita pela negativa, sendo necessário fazer uma leitura das respostas no sentido inverso ao da sua pontuação (pontuações mais baixas indicam maior envolvimento). No geral da Escala, pontuações mais elevadas traduzem um maior envolvimento escolar. Em termos das propriedades do instrumento, “os resultados revelam que o *Student Engagement in School Scale* apresenta boas qualidades psicométricas, podendo ser utilizado na investigação e na prática psico-educacional, para avaliar o envolvimento dos alunos em escolas portuguesas, o seu desenvolvimento e diferenciação” (Veiga *et al.*, 2010, p. 401). Mesmo assim, a versão portuguesa constitui, ainda, uma versão de investigação, o que significa que prosseguem os estudos sobre as características metrológicas da escala e das subescalas.

Através deste instrumento (parte 1) foram também recolhidos dados pessoais, mais especificamente, as classificações obtidas no último período a Matemática e a Português, reportadas pelos alunos, que vieram a permitir estudar a relação entre envolvimento escolar e resultados escolares.

Como forma de alcançar os resultados comportamentais dos alunos, aplicámos a Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP), concebida e desenvolvida por Veiga (1996; 2008). Trata-se de um instrumento de boa qualidade psicométrica, possibilitando a sua utilização na prática e investigações em ciências de educação (Veiga, 2008).

A EDEP é constituída por 16 itens, relativamente aos quais o respondente deverá expressar o seu grau de concordância, através de uma escala do tipo *Likert* de 6 pontos, em

que o 1 corresponde a *discordo totalmente*, o 2 *discordo bastante*, o 3 *discordo mais do que concordo*, o 4 *concordo mais o que discordo*, o 5 *concordo bastante* e o 6 *concordo totalmente*.

Esta escala apresenta uma estrutura fatorial assente em três fatores, designadamente:

- O fator I → Distração – Transgressão (DT), constituído por 6 itens (4, 8, 9, 12, 13 e 14), “faz referência a distrações e esquecimentos, um certo desprezo pelas aulas e pela escola, abrangendo ainda um certo absentismo escolar” (Veiga, 2007, p. 156 *in* Caldeira, 2007).
- O fator II → Agressão aos Colegas (AP), constituído por 5 itens (1, 2, 3, 15, 16), respeitante aos comportamentos agressivos do aluno perante o grupo de pares, a comunidade escolar e o material da escola (Veiga, 2007 *in* Caldeira, 2007).
- O fator III → Agressão à Autoridade Escolar (AA), constituído por 5 itens (5, 6, 7, 10, 11), refere-se a comportamentos disruptivos, como o consumo de substâncias psicoativas, a agressão física e verbal, para com os professores e, ainda, os roubos na escola (Veiga, 2007 *in* Caldeira, 2007).

Acrescente-se que “as pontuações superiores correspondem a uma maior disrupção escolar” (Veiga, 2007, p.157 *in* Caldeira, 2007).

7. Procedimentos de recolha de dados

Para o processo de recolha de dados, foi enviada à Secretaria Regional de Educação e Formação (DREF), via correio eletrónico, uma carta de apresentação do presente estudo e um pedido de autorização, para aplicação dos inquéritos nas escolas selecionadas (*vide* anexo II). Após a autorização dada pela Secretaria Regional da Educação e Formação, foi, igualmente, entregue aos Conselhos Executivos das escolas selecionadas uma carta de apresentação do estudo, onde estavam descritos os objetivos do mesmo, se solicitava a adesão das escolas e se dava indicação sobre o número de alunos a inquirir, por ano de escolaridade (*vide* anexo III). Após resposta favorável por parte das escolas, foram selecionadas as turmas a inquirir e foi entregue aos encarregados de educação dos alunos uma carta de consentimento informado, para que os mesmos se pudessem pronunciar sobre

a autorização e adesão, ou não, dos respetivos educandos para participar nesta investigação. Na carta de consentimento informado, explicitava-se os objetivos do estudo, dava-se a conhecer o caráter voluntário da participação dos alunos e garantia-se a confidencialidade das respostas (*vide* anexo IV).

Obtidas as autorizações, foram delineadas as datas para aplicação dos questionários, com os diretores de turma, nas turmas correspondentes à amostra selecionada, tendo a mesma decorrido no terceiro período escolar. Os questionários foram aplicados, coletivamente, por turma, em contexto de aula, e tiveram a duração aproximada de setenta minutos.

8. Procedimento adotados na análise de dados

Foram vários os procedimentos adotados para a análise de dados. Primeiramente, após os dados recolhidos, foi construído um banco de dados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* - versão 19.0).

Para efeitos de caracterização da amostra (cf. Quadros 3, 4 e 5) e descrição do comportamento das variáveis “envolvimento escolar”, “resultados escolares” e “resultados comportamentais” adotou-se procedimentos de estatística descritiva, “como por exemplo, indicadores numéricos simples, quadros e gráficos, que visem a mera descrição de uma realidade” (Martinez & Ferreira, 2010, p.15-16).

Para o estudo do “envolvimento escolar”, tendo em conta o “ano de escolaridade”, o “sexo dos alunos” e a “localização geográfica das escolas”, recorreu-se ao Teste *t-Student*. O *t-Student*, enquanto teste paramétrico, assenta em 3 pressupostos, para que, então, seja possível a sua utilização. De acordo com Martinez e Ferreira (2010), o Teste *t* exige que: a variável dependente seja quantitativa; a amostra seja superior a 30; e não existam desequilíbrios significativos de dispersões, podendo este aspeto ser verificado com o recurso ao Teste de *Levene*. Sendo assim, respeitando as exigências do teste acima mencionado, procedemos à aplicação do Teste *t-Student* em que quando o valor $p \leq 0.05$, rejeitávamos H_0 , ou seja, considerávamos existirem diferenças significativas entre as médias. Por outro lado, quando o valor $p \geq 0.05$, não rejeitávamos H_0 , isto é, aceitávamos a

ideia de que as diferenças entre os valores das médias não tinham significado estatístico (Marôco, 2010).

Por último, e com o intuito de se estudar a relação entre envolvimento escolar e resultados escolares e entre envolvimento escolar e resultados comportamentais, recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson*. Como afirmam Martinez e Ferreira (2010, p.71), este coeficiente “é o mais poderoso e apenas pode ser utilizado em variáveis quantitativas – de nível intervalar ou superior. É um coeficiente de correlação paramétrico”. No referido teste, considera-se que existe uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis, quando $p < \alpha$ (podendo ver visível o sentido da correlação, negativa ou positiva, variando -1 a +1. De acordo com Santos (2007), a correlação entre as variáveis pode ser: perfeita positiva ($r = 1$), forte positiva ($0,8 \leq r < 1$), moderada positiva ($0,5 \leq r < 0,8$), fraca positiva ($0,1 \leq r < 0,5$), ínfima positiva ($0 < r < 0,1$), nula (0), ínfima negativa ($-0,1 < r < 0$), fraca negativa ($-0,5 < r \leq -0,1$), moderado negativa ($-0,8 < r \leq -0,5$), forte negativa ($-1 < r \leq -0,8$) e perfeita negativa ($r = -1$).

Neste ponto, importa salientar, que estamos conscientes que a escala de *Likert*, embora seja assumida, muitas vezes, como intervalar em rigor é ordinal. No entanto, muitos investigadores tratam os valores numéricos ligados às respostas das escalas ordinais como tendo sido obtidos através de uma escala intervalar, procedendo a análises paramétricas no estudo estatístico dos itens e das notas totais da escala (Almeida & Freire, 2005). É neste alinhamento que nos situaremos no capítulo três referente à análise dos resultados, uma vez que tal opção facilita a leitura dos quadros apresentados. Contudo, asseguramo-nos que os resultados obtidos com os *scores* são coincidentes com os obtidos a partir dos valores numéricos ligados às respostas das escalas ordinais. Como referem Howitt e Cramer (2000, p.52) “a abordagem alternativa “moderna” é equacionar medidas do tipo ordinal, intervalar e de razão com os *scores* numéricos e aplicar testes paramétricos para qualquer base de dados virtual que assumem a forma de pontuações (*scores*) numéricas”.

9. Princípios e questões éticas no decorrer da Investigação

Alguns princípios e questões éticas foram tidos em consideração, durante todo o processo de investigação, dos quais destacamos:

- A autorização junto da Direcção Regional da Educação e Formação, para aplicação dos questionários nas escolas seleccionadas.
- Autorização aos Conselhos Executivos das diferentes escolas, para administração dos questionários, nos anos e nas turmas escolhidas, garantindo-se a confidencialidade dos mesmos no estudo.
- Autorização por parte dos/as encarregados/as de educação dos alunos a inquirir, uma vez que a grande maioria dos alunos possuía idade inferior a 18 anos. Para além disso, também se teve o cuidado de se explicitar os objetivos e de demonstrar a finalidade do presente estudo.
- Aos alunos que tinham sido autorizados pelos EE a participar no estudo foi dada autonomia para responderem, ou não, aos questionários, bem como foi assegurada a confidencialidade e o anonimato, quer do aluno, quer da turma, quer, ainda, da escola que frequentavam.
- Os questionários foram aplicados no terceiro período do ano letivo transato, em contexto de aula, no tempo disponibilizado por professores de diferentes disciplinas, tendo em conta ser aquele a que não se causava tanto prejuízo no decurso das aprendizagens escolares.

Após a apresentação do percurso metodológico passamos, em seguida, à apresentação, análise e discussão dos resultados evidenciados no presente estudo.

Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Como antes mencionado, o objetivo principal deste trabalho consiste em caracterizar o envolvimento escolar em alunos da ilha de S. Miguel e em perceber a sua relação com os resultados escolares e comportamentais desses alunos. Este objetivo originou 5 hipóteses. Deste modo, este capítulo está organizado em dois pontos que nos encaminham a confirmação ou informação das hipóteses formuladas.

No ponto 1, inicia-se o estudo descritivo do envolvimento escolar e respetivas dimensões, e, depois, passa-se para o estudo da variável envolvimento escolar, em função do ano de escolaridade (H0₁), do sexo dos inquiridos (H0₂) e da localização geográfica das escolas (H0₃).

No ponto 2, procede-se ao estudo da relação entre envolvimento escolar e resultados escolares (H0₄), seguindo-se o estudo da relação entre envolvimento escolar e resultados comportamentais (H0₅).

1. Estudo do envolvimento escolar em função do ano de escolaridade, do sexo dos alunos da localização geográfica das escolas

1.1. Estudo descritivo do envolvimento escolar

Neste ponto, caracteriza-se a variável envolvimento escolar e respetivas dimensões: afetiva, comportamental e cognitiva. Com efeito, toma-se como referência os seis valores possíveis da escala de respostas [1 – 6], recordando-se que valores mais baixos (1,2) correspondem a baixo envolvimento e valores mais altos (5,6) a elevado envolvimento. Assim, no Quadro 6, apresenta-se a média e o desvio padrão para o envolvimento escolar e para cada dimensão, afetiva, comportamental e cognitiva (Esta síntese, tomando em consideração os *scores*, pode ser consultada no Quadro 4, anexo V).

Quadro 6 - Média e Desvio Padrão no envolvimento escolar global e por dimensão

	M	DP
Envolvimento escolar	4.3	.70
Dimensão afetiva	4.6	.77
Dimensão comportamental	4.1	.79
Dimensão cognitiva	4.3	.87

Podemos observar no Quadro 6 que os resultados obtidos são semelhantes, quer quando se trata do envolvimento escolar geral dos alunos, quer por dimensão. Em todos os casos, os estudantes expressam um envolvimento moderado. Ao analisar-se mais especificamente cada uma das dimensões, constatamos que a afetiva é ligeiramente mais elevada, seguindo-se a cognitiva e a comportamental.

No Quadro 7, apresenta-se a média e o desvio padrão em cada um dos itens da dimensão afetiva do envolvimento escolar.

Quadro 7 – Média e Desvio Padrão dos resultados nos itens da dimensão afetiva (QEEE)

Itens relativo à dimensão afetiva	M	DP
01. Estou muito interessado em aprender.	5.0	.96
02. Penso que o que estamos a aprender, na escola, tem interesse.	4.6	1.10
03. Gosto daquilo que estou a aprender na escola.	4.3	1.06
04. Gosto de aprender coisas novas na escola.	5.0	1.00
05. Sinto que é aborrecido aprender.*	2.6	1.40
06. Gosto da minha escola.	4.6	1.44
07. Sinto orgulho por andar nesta escola	4.5	1.47
08. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola.	4.1	1.37
09. Sinto-me feliz por andar nesta escola.	4.5	1.38
10. Sinto dificuldade em dar-me bem com os meus colegas na escola.*	2.2	1.49
11. Gosto dos meus professores.	4.4	1.16
12. Gosto dos funcionários da escola.	4.3	1.27
13. Só vou à escola porque sou obrigado(a).*	2.2	1.46

Como podemos observar no Quadro 7, há manifestações de interesse por parte dos alunos inquiridos em relação à escola e às aprendizagens (por exemplo, itens 1, 2, 4, 6 e 13). Para além disso, evidencia um clima relacional positivo com elementos representantes da autoridade (por exemplo, itens 11 e 12) e com os colegas (por exemplo, item 10), sugerindo que estes alunos manifestam níveis elevados de sentimento de pertença.

* Itens que solicitam leitura da pontuação no sentido inverso da escala de resposta

No Quadro 8, é apresentada a média e desvio padrão dos itens da dimensão comportamental do envolvimento escolar.

Quadro 8 – Média e Desvio Padrão dos resultados nos itens da dimensão comportamental (QEEE)

Itens relativo à Dimensão Comportamental	M	DP
14. Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola.	4.7	1.07
15. Nas aulas, faço o melhor que posso.	4.6	1.10
16. Participo nas atividades realizadas na escola.	4.1	1.38
17. Nas aulas, estou atento(a).	4.2	1.03
18. Nas aulas, finjo que estou a trabalhar.*	2.1	1.33
19. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano.*	2.9	1.68
20. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria.*	3.5	1.54
21. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando tenho dificuldade numa matéria.	4.4	1.20
22. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema.	4.2	1.27
23. Participo nas atividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo, ou outras.	4.2	1.41
24. Ofereço-me para ajudar nas atividades da escola, tais como comemorações ou outras.	3.3	1.56
25. Assumo um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola.	3.2	1.56

Como se observou anteriormente, a dimensão comportamental é a que apresenta resultados menos elevados. Com base nos dados apresentados no Quadro 8, denotamos eventualmente, alguma necessidade de mobilização da atenção por parte destes alunos (por exemplo, itens 18 e 20). No entanto, parecem ser tarefas do domínio extracurricular que mais penalizam os resultados nesta dimensão (por exemplo, itens 24 e 25). Este aspeto pode apontar para a necessidade de se trabalhar ao nível da escola.

* Itens que solicitam leitura da pontuação no sentido inverso da escala de resposta

A média e o desvio padrão dos itens da dimensão cognitiva do envolvimento escolar são discriminados no Quadro 9.

Quadro 9 - Média e Desvio Padrão dos resultados nos itens da dimensão cognitiva (QEEE)

Itens relativo à Dimensão Cognitiva	M	DP
26. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei.	4.8	1.17
27. Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida.	4.5	1.26
28. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.	4.4	1.19
29. Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências.	4.2	1.21
30. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.	4.3	1.22
31. Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas.	4.2	1.27
32. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei.	4.2	1.17
33. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras.	4.2	1.19
34. Procuro relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender.	4.3	1.10
35. Faço resumos e esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender.	4.4	1.40
36. Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação.	4.2	1.22

No respeitante à dimensão cognitiva, os resultados obtidos pelos alunos, nos diferentes itens, parecem evidenciar, em geral, algum envolvimento intelectual face às exigências do trabalho escolar. Deste modo, podemos inferir que estes alunos dizem utilizar estratégias cognitivas nas suas aprendizagens, nomeadamente na compreensão, na assimilação e na articulação dos conhecimentos adquiridos, procurando relacionar os conhecimentos nas diferentes matérias escolares (por exemplo, itens 26 e 31) e com os aspetos da vida quotidiana (por exemplo, item 27).

Caraterizado o envolvimento escolar na amostra, passa-se ao seu estudo em função das variáveis ano de escolaridade e sexo dos alunos e, ainda, da localização geográfica das escolas.

1.2. Envolvimento escolar e ano de escolaridade

No Quadro 10, indicam-se os resultados do teste *t*, para comparação entre médias do envolvimento escolar e as suas respetivas dimensões (afetiva, comportamental e cognitiva), em função do ano de escolaridade dos alunos, a partir do qual se pretende testar a hipótese e as sub-hipóteses abaixo apresentadas.

H0₁ Não existem diferenças significativas entre as médias do envolvimento escolar em alunos dos 7.º e 10.º anos.

H0₁₁: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão afetiva do envolvimento escolar em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₁₂: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão comportamental do envolvimento escolar em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₁₃: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão cognitiva do envolvimento escolar em alunos dos 7.º e 10.º anos.

Quadro 10 - Diferenças entre médias no envolvimento escolar global e por dimensão (afetiva, comportamental e cognitiva) tendo em conta o ano de escolaridade dos alunos*

Dimensões do envolvimento escolar	7.º ano de escolaridade (n=195)		10.º ano de escolaridade (n=170)		<i>t</i>	<i>p</i> – value
	M	DP	M	DP		
Envolvimento escolar	4.6	.69	4.1	.61	7.122	.000
Dimensão afetiva	4.8	.76	4.3	.70	6.435	.000
Dimensão comportamental	4.4	.69	3.8	.73	9.087	.000
Dimensão cognitiva	4.5	.92	4.2	.77	3.844	.000

Como podemos observar no Quadro 10, aos compararmos o envolvimento global dos alunos do 7.º ano de escolaridade (M=4.6) em relação aos do 10.º ano (M=4.1) verificamos que os valores das médias nesta variável apresentam diferenças consideradas significativas ($t= 7.122$; $p=.000 \leq 0.05$). Com efeito, concluímos que o primeiro grupo de estudantes reporta um envolvimento escolar superior comparativamente com o segundo. O mesmo acontece quando se passa à análise por dimensão.

* Os resultados do Teste *t* tendo em conta os *scores* figuram no Quadro 5, anexo V.

Atendendo a que as diferenças encontradas no envolvimento escolar e respetivas dimensões são estatisticamente significativas, rejeitamos a hipótese H_{01} , e as sub-hipóteses H_{011} , H_{012} e H_{013} .

Estes resultados vêm evidenciar a ideia presente em diversos estudos (e.g. Zadorozniak, 2009; Sahil, 2000, Klem & Connel, 2004; Mahatmya *et al.*, 2012) de que o envolvimento parece ser mais notório em alunos mais novos e, à medida que o seu grau académico aumenta, vão diminuindo o seu envolvimento escolar.

Com efeito, de acordo com Janosz, Archambault, Morizot e Pagani (2008), durante e após o período da adolescência, os alunos que expressam um envolvimento escolar elevado, tendem a manter-se envolvidos ao longo dos anos. No entanto, os mesmos autores (2008) referem que este envolvimento, embora elevado, apresenta-se mais baixo em alunos do *High School*, se os compararmos com os do *Midlle School*, o que vem dar ênfase às diferenças encontradas, no presente estudo, entre os alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade.

Sahil (2000) tende a justificar essa diferença através do maior suporte emocional por parte dos professores e a uma maior envolvimento e suporte dos pais nos trabalhos e na vida escolar dos seus filhos em idades mais precoces. Isto porque os adolescentes mais novos são mais ligados aos adultos que os rodeiam e, portanto, contam com o seu apoio, contrariamente aos “adolescentes mais velhos que, com o aumento das suas habilidades cognitivas, procuram independência dos adultos” (Sahil, 2000 p.216). Sendo assim, professores e família, possivelmente, foram alguns dos fatores que contribuíram para as diferenças encontradas no envolvimento afetivo reportado pelos alunos desta amostra.

Ademais, a ideia Sahil (2010) vem corroborar alguns aspetos encontrados no estudo de Klem e Connel (2004), no qual se constatou que, quanto menor for a idade dos alunos, maior é a sua necessidade de suporte por parte dos professores e pais na realização dos trabalhos escolares. Com efeito, os pais e os professores, ao auxiliarem os alunos, estão a promover o seu interesse pelas aprendizagens escolares e, conseqüentemente, estão a contribuir para o aumento do seu envolvimento escolar.

Por último, o grau de dificuldade exigido aos alunos do 10.º ano de escolaridade, em relação ao exigido aos do 7.º ano, poderá ser também um dos fatores explicativos para a diminuição do envolvimento com a progressão escolar (e.g. Mahatmya *et al.*, 2012). Aliás, observamos que o seu envolvimento comportamental e cognitivo são ligeiramente mais

baixos (Quadro 10), o que poderá, eventualmente, traduzir-se em um menor esforço, persistência e participação nas atividades escolares, o que, por sua vez, pode ser observado em algum desinvestimento psicológico nas aprendizagens.

Considera-se, seguidamente, os resultados das médias do envolvimento escolar e as suas dimensões, tendo em conta o sexo dos sujeitos.

1.3. Envolvimento escolar e sexo dos sujeitos

No Quadro 11, apresenta-se os resultados do teste *t*, para comparação entre o envolvimento escolar e as suas respetivas dimensões (afetiva, comportamental e cognitiva), em função do sexo dos inquiridos, a partir do qual se pretende testar a hipótese e as sub-hipóteses abaixo apresentadas.

H0₂: Não existem diferenças significativas entre as médias do envolvimento escolar em alunos do sexo masculino e feminino.

H0₂₁: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão afetiva do envolvimento escolar em alunos do sexo masculino e feminino;

H0₂₂: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão comportamental do envolvimento escolar em alunos do sexo masculino e feminino;

H0₂₃: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão cognitiva do envolvimento escolar em alunos do sexo masculino e feminino.

Quadro 11 - Diferenças entre médias no envolvimento escolar e suas dimensões (afetiva, comportamental e cognitiva) tendo em conta o sexo dos alunos*

Dimensões do envolvimento escolar	Masculino (n=155)		Feminino (n=210)		<i>t</i>	<i>p</i> – value
	M	DP	M	DP		
Envolvimento escolar	4.4	.68	4.3	.71	.649	.517
Dimensão afetiva	4.6	.77	4.6	.77	-.122	.903
Dimensão comportamental	4.1	.78	4.1	.79	.236	.813
Dimensão cognitiva	4.4	.81	4.3	.91	.722	.471

* Os resultados do Teste *t* tendo em conta os *scores*, encontram-se no Quadro 6, anexo V.

Como observamos no Quadro 11, e se compararmos as médias de envolvimento escolar entre o sexo masculino e o feminino, verificamos que a suas médias apresentam valores muito próximos, tanto no global da escala como por dimensão. Por conseguinte, o sexo não parece ser uma variável diferencial no envolvimento escolar, pelo que consideramos não rejeitar H_0 (H_{021} , H_{022} , H_{023}).

Estes resultados não vão ao encontro dos referenciados em diversos outros estudos, nos quais as raparigas surgem como mais envolvidas do que o rapazes (e.g. Archambault *et al.*, 2009; Weiss, Carolan & Baker-Smith, 2009, Sahil, 2010; Lam *et al.*, 2011) ou onde se sugere que os resultados escolares negativos, a falta de envolvimento e o abandono escolar são alguns dos problemas mais evidentes nos rapazes (Sahil, 2010). Lam e col. (2011) ainda no seu estudo, verificaram que, comparativamente com os rapazes, as raparigas reportavam maiores níveis de envolvimento escolar. Estes autores (2011) acrescentam ainda que várias investigações que procuraram verificar uma relação entre alguns indicadores do envolvimento escolar (e.g. motivação intrínseca; persistência nos trabalhos escolares) em função da variável sexo, observaram que os rapazes se classificavam como sendo menos motivados do que as raparigas; diziam utilizar menos tempo na realização dos seus trabalhos de casa escolares; e, ainda, manifestavam-se como menos interessados e entusiasmados, na prossecução dos seus estudos. Para além disso, também de acordo com Lam e col. (2011), o sexo feminino expressava maior envolvimento cognitivo, demonstrando maior capacidade de autorregulação, planeamento e monitorização das suas aprendizagens comparativamente com o sexo masculino.

As próprias relações positivas que são estabelecidas no meio escolar são percecionadas pelos alunos do sexo feminino e masculino diferentemente, sendo que as raparigas afirmam maior suporte do seu grupo de pares e professores, em comparação com os rapazes, o que, por sua vez, poderá influenciar o seu envolvimento. Registe-se que suporte social é um dos fatores potencializadores de aceitação e de valorização pessoal, de maior autoestima e de sentimento de pertença para com a escola (Sahil, 2010).

Considera-se, no ponto seguinte, os resultados das médias do envolvimento escolar, em função da localização geográfica das escolas frequentadas pelos alunos inquiridos.

1.4. Envolvimento escolar e localização geográfica das escolas

A comparação entre médias do envolvimento escolar e as suas dimensões, tendo em conta as escolas diferenciadas pela sua localização geográfica, pode ser observada no quadro 12. A hipótese e as sub-hipóteses que se encontram em apreciação são as seguintes:

H0₃: Não existem diferenças significativas entre as médias do envolvimento escolar em alunos diferenciadas pela sua localização geográfica.

H0₃₁: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão afetiva do envolvimento em alunos de escolas diferenciadas pela sua localização geográfica;

H0₃₂: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão cognitiva do envolvimento em alunos de escolas diferenciadas pela sua localização geográfica;

H0₃₃: Não existem diferenças significativas entre as médias da dimensão comportamental do envolvimento em alunos de escolas diferenciadas pela sua localização geográfica.

Quadro 12 - Diferenças entre médias no envolvimento escolar e por dimensão (afetiva, comportamental e cognitiva) tendo em conta as escolas diferenciadas pela sua localização geográfica *

Dimensões do envolvimento escolar	Rural (n=111)		Urbano (n=254)		<i>t</i>	<i>p – value</i>
	M	DP	M	DP		
Envolvimento escolar	4.2	.674	4.4	.703	2.421	.016
Dimensão afetiva	4.2	.699	4.7	.757	5.681	.000
Dimensão comportamental	4.1	.740	4.1	.805	-.335	.738
Dimensão cognitiva	4.2	.899	4.4	.844	2.870	.005

Como pode ser observado no Quadro 12, quando comparados os resultados do grupo de inquiridos das escolas rural e urbana, admite-se a existência de diferenças no envolvimento escolar global, no envolvimento afetivo e cognitivo, a favor dos alunos da escola urbana.

No entanto, a escola não parece ser uma variável diferencial, no que respeita ao envolvimento comportamental, sendo que, nos dois grupos de alunos, os valores, nesta

* Os resultados do Teste *t* tendo em conta os *scores*, encontram-se no Quadro 7, anexo V.

dimensão, se apresentam semelhantes ($p=.738 \geq 0.05$). Efetivamente, estes motivos levam-nos a optar por rejeitar, ainda que parcialmente, a hipótese $H0_3$.

Estes resultados parecem não apontar no mesmo sentido dos encontrados em outros estudos (e.g. Weiss, Carolan e Baker-Smith, 2009; McRobbie, 2011), já que escolas mais pequenas (como é o caso da escola rural) estão associadas a elevados níveis de envolvimento escolar comparativamente a escolas de grande dimensão (como é o exemplo da escola urbana). Quem parece partilhar da mesma ideia é Tableman (2004), quando refere que, em escolas mais pequenas, há uma maior oportunidade dos alunos interagirem com outros alunos e professores e que estas interações contribuem para que os comportamentos disruptivos entre alunos sejam menores e o seu envolvimento em atividades escolares e extracurriculares seja mais elevado.

Todavia, tendo em conta os resultados do presente estudo outras variáveis devem ser ponderadas, nomeadamente as sociodemográficas, como é o caso do contexto sociocultural da família dos jovens (cf. Quadro 5). Pais com níveis de escolaridade mais elevados poderão ter maior facilidade em auxiliar os seus educandos, estimulando-os para a realização dos seus trabalhos escolares (Mahatyma *et al.*, 2012), e conseqüentemente, contribuirão para que os alunos se sintam mais envolvidos nas suas aprendizagens.

Procurando-se fazer uma síntese do estudo da variável envolvimento escolar, pode-se pensar que, na presente amostra, se regista uma atitude de moderada pro-atividade e de adesão às tarefas aos contextos escolares. Admite-se a existência de diferenças entre os alunos do 7.º e 10.º anos, favoráveis aos primeiros; isto é, o ano de escolaridade parece constituir uma variável diferencial do envolvimento. O mesmo não se pode afirmar em relação ao sexo dos alunos. Ademais, a zona de implantação das escolas (rural e urbana) também parece oferecer diferenças, neste caso a favor dos alunos a frequentarem escolas da cidade; excetua-se a dimensão comportamental do envolvimento que parece não sofrer a influência do tipo de escola.

Após o estudo da variável envolvimento escolar e da sua relação com variáveis sociodemográficas (ano de escolaridade, sexo e escolas diferenciadas pela sua localização geográfica) passa-se ao estudo da relação entre envolvimento escolares e envolvimento escolar e resultados comportamentais.

2. Estudo da relação entre envolvimento escolar, resultados escolares e resultados comportamentais

Neste ponto, procede-se ao estudo da relação entre envolvimento escolar e resultados escolares (2.1) e entre envolvimento escolar e resultados comportamentais (2.2). Importa referir que se tratou a amostra do 7.º e 10.º anos separadamente, isto porque, para além dos resultados escolares dos dois anos de escolaridade serem classificados através de diferentes escalas, esta separação poderá fornecer informações muito ricas, visto tratarem-se de faixas etárias diferentes. Como refere Zadorozniak (2009), o envolvimento do aluno poderá variar, de acordo com o ano de escolaridade em que se encontra.

2.1. Envolvimento escolar e resultados escolares

Primeiramente, caracteriza-se a variável resultados escolares, a partir das classificações obtidas pelos alunos, nas disciplinas de Português e de Matemática e, posteriormente, apresenta-se e discute-se os resultados encontrados na relação entre a variável envolvimento escolar e os resultados escolares, em alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade.

Seguidamente, apresenta-se, no Quadro 13, a média e o desvio padrão dos resultados escolares, tendo em conta o ano de escolaridade frequentado pelos alunos inquiridos. Esclarece-se que os resultados escolares dos alunos que frequentam o 7.º ano de escolaridade variam entre um a cinco, sendo o valor intermédio o três, isto é, inferior a três considera-se um baixo resultado académico, o três considera-se um resultado escolar moderado, e superior a três é um resultado académico elevado. No que concerne ao 10.º ano de escolaridade, a escala de classificação vai de zero a vinte valores, sendo que o valor intermédio é dez, ou seja, abaixo de dez considera-se um resultado escolar baixo, entre dez valores a quinze, um resultado escolar moderado e acima de quinze valores um resultado escolar elevado.

Quadro 13 – Média e Desvio Padrão nos resultados escolares em alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade

Resultados escolares (Português + Matemática)	M	D.P
7.º ano de escolaridade	3.2	.79
10.º ano de escolaridade	9.9	4.03

A partir do Quadro 13, podemos observar que a média dos resultados escolares, no caso particular dos alunos do 7.º ano de escolaridade, é de 3.2, pelo que podemos considerar que estes alunos possuem resultados escolares moderados. A mesma situação é observada nos alunos do 10.º ano, isto porque, ainda que o valor real dos resultados escolares seja de 9.9, se procedermos ao seu arredondamento, podemos constatar um resultado académico moderado.

De seguida, apresenta-se o Quadro 14, no qual se faz menção à correlação entre as variáveis envolvimento escolar e resultados escolares em alunos a frequentar os 7.º e 10.º anos de escolaridade. A hipótese e sub-hipóteses que se encontram em apreciação são:

H0₄: Não existe relação significativa entre envolvimento escolar e resultados escolares em alunos dos 7.º e 10.º anos.

H0₄₁: Não existe relação significativa entre a dimensão afetiva do envolvimento escolar e resultados escolares em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₄₂: Não existe relação significativa entre a dimensão comportamental do envolvimento escolar e resultados escolares em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₄₃: Não existe relação significativa entre a dimensão cognitiva do envolvimento escolar e resultados escolares em alunos dos 7.º e 10.º anos.

Quadro 14 – Coeficientes da correlação entre as variáveis envolvimento escolar e resultados escolares, em alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade

	R. escolares (7.º ano)	R. escolares (10.º ano)
Envolvimento escolar	.332**	.181*
Dimensão afetiva	.208**	.101
Dimensão comportamental	.407**	.162*
Dimensão cognitiva	.276**	.190*

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2 tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2 tailed).

Tomando-se como ponto de partida o envolvimento escolar e os resultados escolares de alunos a frequentar o 7.º ano de escolaridade, verificamos que existe uma associação fraca positiva entre as variáveis ($r = .332$) estatisticamente significativa ($p = .000 \leq 0.01$). Além disso, podemos constatar que, neste grupo de alunos, em cada uma das dimensões do envolvimento, é encontrada uma correlação positiva com a variável resultados escolares, sendo a dimensão comportamental a que evidencia uma relação mais relevante ($r = .407$; $p = .000 \leq 0.01$).

Saliente-se que estes resultados levam-nos a pensar que os alunos do 7.º ano de escolaridade, ao possuírem laços emocionais positivos com as figuras de autoridade e com os colegas, interesse pelas suas aprendizagens (dimensão afetiva), investimento, persistência e motivação, bem como uso de estratégias cognitivas nas diferentes disciplinas (dimensão cognitiva) tendem a obter resultados escolares positivos. No entanto, aspetos como o prestar atenção na sala de aula, o demonstrar persistência e esforço nas suas aprendizagens e o participar nas atividades escolares (dimensão comportamental), parecem ser os que mais estão associados à obtenção desses resultados escolares positivos.

No caso dos alunos do 10.º ano de escolaridade, verificamos também uma associação ($r = .181$) igualmente significativa estatisticamente ($p = .019 \leq 0.05$), no que respeita ao seu envolvimento escolar. Ao se observar as diferentes dimensões do envolvimento neste grupo de alunos, a dimensão afetiva não parece evidenciar uma correlação significativa com os resultados escolares ($r = .101$; $p = .191 \geq 0.05$), contrariamente às restantes dimensões, comportamental e cognitiva.

Parece poder pensar-se no facto de os alunos serem parte integrante na escola, o estabelecer relações amistosas com os colegas e professores apresenta um peso menos importante nos seus resultados escolares. Por outro lado, o pensamento estratégico de resolução de problemas, o gosto pelo desafio e a capacidade de autorregulação das

aprendizagens dos alunos (dimensão cognitiva) (Seeley *et al.*, 2009) são os aspetos que mais se relacionam com a obtenção dos resultados escolares positivos, ainda que o tempo despendido e a participação nas tarefas escolares (dimensão comportamental) revelem estar igualmente associadas ao rendimento escolar.

Assim sendo, de um modo geral, estes valores podem sugerir que, quanto maior for o envolvimento dos alunos, maior serão os seus resultados escolares. Contrariamente, estudantes com baixo envolvimento escolar são mais suscetíveis de obterem resultados académicos mais baixos, tal como defendem Klem e Connel (2004).

Outros estudos realizados (e.g. Archambault *et al.*, 2009; Nobre & Janeiro, 2010; Klem & Connel, 2004; Goodenow, 1993; Finn, 1993; Gottfried, 1985; Rumberger, 1995) mostram acordo com os resultados aqui apontados, já que evidenciaram uma relação entre o envolvimento escolar e os resultados escolares dos alunos.

Por exemplo, Archambault e col. (2009) observaram que o envolvimento, enquanto constructo multidimensional, prediz o sucesso/insucesso escolar dos alunos. À semelhança destes autores, e dos resultados do presente estudo, Nobre e Janeiro (2010) examinaram e observaram a existência de correlações positivas significativas entre as avaliações escolares e a atitude académica ($r=.53, p<.01$), o bem-estar escolar ($r=.35, p<.1$) e a escala compósita de adaptação ($r=.40, p<.01$), concluindo que, quanto mais envolvidos estiverem os alunos, mais motivados se sentem, o que, por sua vez, contribui para um maior desempenho académico e, simultaneamente, para o envolvimento cognitivo, comportamental e emocional dos discentes. Outro estudo que vem a corroborar com o presente estudo foi o de Klem e Connel (2004), no qual foi verificado que o clima relacional na sala de aula, entre os professores e os alunos e o modo como os próprios percecionam o suporte emocional, positivo, fornecido pelos docentes, contribui para que os estudantes se sintam mais entusiasmados, interessados e com maior curiosidade pela realização das suas tarefas escolares.

Ademais, os estudantes que se percecionam como esforçados nas suas aprendizagens, considerando-as importantes, procuram realizar trabalhos escolares desafiadores e tentam compreender a matéria lecionada na aula, relacionando-a com as outras matérias e experiências da própria vida, aspetos comprovados neste estudo e sustentados no de Newmann (1992). Ainda neste domínio, encontramos Gottfried (1985),

que, no seu estudo, verificou que a motivação que os alunos possuíam relativamente às suas aprendizagens, aumentava as perceções deles, relativamente às suas competências escolares, e, conseqüentemente, contribuía para a obtenção de resultados académicos mais positivos.

É de referir que, nestes alunos, o abandono escolar parece ser menos provável, uma vez que Rumberger (1995) constatou que os alunos pouco envolvidos, a nível afetivo, cognitivo e comportamental reportaram índices mais elevados de abandono escolar comparativamente àqueles que conseguem um envolvimento mais elevado.

Deste modo, tendo em conta o presente estudo, e à semelhança de outros, confirma-se, com base nos resultados encontrados, que existe uma relação positiva entre o envolvimento escolar e os resultados escolares, considerando-se quanto maior o envolvimento dos alunos melhores são os seus resultados escolares. Os alunos que estabelecem relações amistosas com o grupo de pares, com professores, que se percecionam como esforçados nas suas aprendizagens, que procuram realizar tarefas desafiadoras e tentam compreender a matéria lecionada na sala de aula, relacionando-a com outras disciplinas e aspetos da vida quotidiana, tendem a obter resultados escolares mais elevados, bem como se verifica uma menor tendência para o abandono escolar, o que parece ser o caso dos alunos inquiridos no presente estudo.

2.2. Envolvimento e resultados comportamentais

Neste ponto, caracteriza-se a variável resultados comportamentais, em alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade. Em primeiro lugar, expõe-se os resultados obtidos com a EDEP, para caraterizar o comportamento dos alunos. Por último, apresenta-se e discute-se os resultados encontrados relativamente a relação entre as variáveis, envolvimento escolar e resultados comportamentais. Passemos à caracterização dos resultados comportamentais, tendo em consideração a variável ano de escolaridade, apresentada no Quadro 15.

Recorda-se que a escala de resposta de EDEP do tipo *Likert*, vai de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente), sendo este último valor indicação de disrupção escolar elevada. Deste modo, considera-se que, abaixo de 3, os resultados comportamentais correspondem a perceções de não disrupção; entre 3 e 4, os resultados comportamentais

são observados como moderados; e acima de 4, os resultados comportamentais são considerados como disruptivos (A síntese com os *scores* pode ser consultada no Quadro 8, anexo V).

Quadro 15 – Média e Desvio Padrão nos resultados comportamentais, tendo em conta a variável ano de escolaridade

Resultados comportamentais	M	DP
7.º ano de escolaridade	1.5	.47
10.º ano de escolaridade	1.7	.58
Total da amostra	1.6	.53

No Quadro 15, observa-se que, no 7.º ano de escolaridade, os alunos se consideram como bem comportados ($M=1.5$). O mesmo acontece no 10.º ano, em que os alunos apresentam um resultado comportamental também baixo, embora ligeiramente superior ao do 7.º ano ($M = 1.7$). Importa, assim, sublinhar que, em ambos, os valores situam-se abaixo do ponto médio da escala, pelo que podemos concluir que a média dos resultados comportamentais dos alunos inquiridos é relativamente baixa ($M=1.6$), o que sugere que os alunos se tendem a perceberem como não disruptivos.

De seguida, apresenta-se a média e desvio padrão dos três fatores da Escala EDEP (Quadro 16).

Quadro 16 - Média e Desvio Padrão dos resultados nos itens da EDEP

Fatores da Escala EDEP	Itens	M	DP
Fator I Distração – Transgressão	04. Falo sem autorização, perturbando as aulas.	2.1	.75
	08. Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula.		
	09. Esqueço-me de trazer material para as aulas.		
	12. Sou pontual a chegar às aulas.		
	13. Falto às aulas por desinteresse.		
	14. Estou distraído(a) nas aulas.		
Fator II Agressão aos Colegas (AP)	01. Destruo intencionalmente o material da escola.	1.4	.64
	02. Agrido fisicamente os meus colegas.		
	03. Sou obediente aos professores.		
	15. Agrido verbalmente os meus colegas.		
	16. Ameaço as pessoas na escola.		
Fator III Agressão à Autoridade Escolar	05. Agrido fisicamente os professores.	1.2	.52
	06. Digo palavrões na aula.		
	07. Venho bêbedo(a) ou drogado(a) para a escola.		
	10. Roubo coisas na escola.		
	11. Agrido verbalmente os professores.		

Podemos observar, no Quadro 16, que os resultados obtidos são semelhantes em qualquer um dos fatores relativos à escala, constatando-se que, em todos os casos, os estudantes se classificam como não disruptivos.

Analisando-se mais especificamente cada um dos fatores, constatamos que o fator I distração – transgressão parece ser o que fator mais pontuado na escala ($M=2.1$), o que nos leva a considerar que a atitude dos alunos face às aulas, manifestada em algumas distrações (por exemplo, item 14), esquecimentos (por exemplo, itens 9 e 14) e desacatados (por exemplo, itens 4 e 8) são alguns dos aspetos que merecem atenção, uma vez que incidem em condições necessárias e fulcrais para as aprendizagens escolares, apesar de se ressaltar que os valores se situam abaixo do ponto médio da escala.

Relativamente ao Fator II - Agressão aos Colegas, os alunos revelam não manifestar comportamentos agressivos físicos ou verbais para o grupo de pares e outros

elementos da comunidade escolar, o que nos leva a inferir que estes parecem estabelecer relações interpessoais positivas em contexto escolar.

Por último, no fator – agressão à autoridade escolar é onde os alunos evidenciam comportamentos escolares menos negativos, nomeadamente a agressão física ou verbal dirigida aos professores (itens 3, 5 e 11), atos de roubos na escola (item 10) e consumo de substâncias psicoativas (item 7), constatando-se, assim, que estes estudantes parecem procurar respeitar as regras escolares e regular o seu comportamento não só em sala de aula como também no recreio.

No respeitante à relação entre o envolvimento escolar e resultados comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade, podemos observar, por intermédio do quadro 17, o teste à hipótese e sub - hipóteses abaixo apresentadas:

H0₅: Não existe relação significativa entre envolvimento escolar e resultados comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos.

H0₅₁: Não existe relação significativa entre a dimensão afetiva do envolvimento escolar e resultados comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₅₂: Não existe relação significativa entre a dimensão comportamental do envolvimento escolar e resultados comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₅₃: Não existe relação significativa entre a dimensão cognitiva do envolvimento escolar e resultados comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos.

Quadro 17 – Coeficientes da correlação entre as variáveis envolvimento escolar e resultados comportamentais, em alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade

	R. comportamentais (7.º ano)	R. comportamentais (10.º ano)
Envolvimento escolar	-.442**	-.308**
Dimensão afetiva	-.424**	-.277**
Dimensão comportamental	-.431**	-.344**
Dimensão cognitiva	-.305**	-.151*

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2 tailed)

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2 tailed).

Se tivermos em conta os alunos do 7.º ano de escolaridade, podemos observar, no Quadro 17, a existência de uma associação fraca negativa ($r=-.442$) e estatisticamente

significativa ($p=.000 \leq 0.01$) entre as variáveis, envolvimento escolar e resultados comportamentais, estando a mesma presente nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva. Acrescente-se que, no respeitante às diferentes dimensões, a comportamental parecer ser a que mais se relaciona negativamente com os resultados comportamentais desses alunos ($r=-.431$).

Estes resultados levam-nos a sugerir que os alunos do 7.º ano de escolaridade, ao reportarem um envolvimento comportamental tendencialmente elevado, nomeadamente, o participarem em atividades escolares e extracurriculares, tais como, o desporto, as visitas de estudo e as comemorações da escola, entre outros, tendem a diminuir comportamentos considerados negativos.

Relativamente aos alunos do 10.º ano de escolaridade, verificamos também uma associação fraca negativa ($r=-.308$), e igualmente significativa ($p=.000 \leq 0.01$), entre envolvimento escolar e resultados comportamentais. Além disso, podemos observar que, neste grupo de alunos, em cada uma das dimensões do envolvimento é encontrada uma correlação negativa com a variável resultados comportamentais, sendo esta relação mais visível na dimensão comportamental, à semelhança do encontrado no grupo de alunos do 7.º ano.

Comparando-se, ainda, os resultados entre os dois anos de escolaridade constatamos que, embora a intensidade de relação entre as variáveis para ambos casos seja considerada fraca negativa, no respeitante ao 7.º ano de escolaridade, esta relação apresenta valores ligeiramente mais elevados comparativamente ao 10.º ano de escolaridade. Esta evidência, eventualmente, poderá dever-se ao facto de os alunos do 7.º ano de escolaridade possuírem um maior envolvimento (cf. Quadro 10), enquanto os seus resultados comportamentais disruptivos são muito baixos. Ao invés, os alunos do 10.º ano apresentam um envolvimento mais baixo e expressam valores ligeiramente mais altos, no que concerne a resultados comportamentais, sem que, no entanto, reportem comportamentos disruptivos (cf. Quadro 10 e 15).

Sendo assim, e de um modo global, os resultados obtidos no presente estudo sugerem que, quanto maior for o envolvimento dos alunos, menor serão os comportamentos disruptivos adotados por eles. Esta ilação não é inédita. Já McNeely e Falci (2004) verificam que os alunos que possuíam um sentimento de pertença à escola estavam menos suscetíveis de manifestarem comportamentos de risco, tais como: o tabagismo, o beber descontroladamente e o uso da marijuana. Para além desses

comportamentos considerados delinquentes, e referidos no estudo daqueles autores, Wilson (2004) constatou, ainda, que estudantes altamente ligados à escola estão menos propensos a serem responsáveis de agressão, quando comparados a alunos pouco envolvidos afetivamente.

No estudo de Zadorozniak (2009), verificou-se que alunos envolvidos em atividades pró-sociais registam ser aqueles que menos comportamentos disruptivos manifestam. Outro estudo que vem corroborar com o presente estudo foi o de Hirschfield e Gasper (2011), onde os autores procuraram estudar a relação entre envolvimento e delinquência, verificando-se que estas variáveis estão correlacionadas negativamente.

Com efeito, os resultados encontrados no presente estudo não se distanciam de outros realizados anteriormente, concluindo-se que o nível do envolvimento escolar que os alunos expressam se relaciona com resultados comportamentais que manifestam. Alunos com fracas relações com colegas e professores, que investem pouco nas aulas ou reportam baixos níveis de sentimento de pertença, estão mais propensos a revelarem disrupção escolar. No entanto, alunos que percebem os professores e colegas como um bom suporte emocional, que participam nas atividades escolares e extracurriculares, e que sentem orgulho por pertencer à sua escola, evidenciam menos comportamentos considerados disruptivos, o que parece caracterizar os inquiridos desta investigação.

Após apresentados, analisados e discutidos os resultados, procede-se às considerações finais, de modo a uma total compreensão deste trabalho de investigação.

Considerações Finais

O presente estudo procurou investigar o envolvimento escolar e sua relação com os resultados escolares e comportamentais em alunos da ilha de S. Miguel. Para efeito, este trabalho foi estruturado em duas linhas: a revisão de literatura, que suportou todo o enquadramento teórico e metodológico, e o trabalho de campo, que se concretizou no estudo empírico. Estas duas linhas norteadoras deram origem a três capítulos distintos, mas interligados.

O primeiro capítulo que consistiu na abordagem teórica sobre o conceito envolvimento escolar e sua importância e em algumas considerações sobre os constructos envolvimento escolar/motivação, uma vez que, para alguns autores, estes dois conceitos são vistos como sinónimos, sendo que, para outros estudiosos, são considerados termos distintos, embora com alguma proximidade conceptual. Ainda, no enquadramento teórico, foram apresentadas questões referentes à dimensionalidade do constructo envolvimento escolar, visto que alguns autores o caracterizam enquanto unidimensional, outros como bidimensional e, ainda, outros como multidimensional. Por último, apresenta-se alguns dos fatores de ordem, contextual e pessoal, considerados importantes para o aumento do envolvimento escolar e, ainda, estudos que apontam para uma relação entre o envolvimento escolar e os resultados escolares e comportamentais, respetivamente.

O segundo capítulo correspondeu ao da tomada de decisão metodológica, à transição para o trabalho de campo, de modo tão sustentado e substantivo quanto possível. Para além de se atenderem a aspetos do processo de construção de uma investigação empírica, em termos de definição de objetivos, hipóteses, desenho do estudo, sujeitos, métodos e procedimentos, nunca se perdeu de vista os aspetos éticos.

O terceiro capítulo dá continuidade ao trabalho de campo, incidindo no estudo da variável envolvimento escolar em função do ano de escolaridade, do sexo e das escolas diferenciadas pela localização geográfica. Incidiu, igualmente, no estudo das relações entre o envolvimento escolar e os resultados escolares e comportamentais em alunos do 7.º e 10.º anos de escolaridade.

Perpassando rapidamente todo o trabalho, oferece-nos dizer que a escola, enquanto instituição fomentadora de conhecimentos, tem um papel importante na formação dos alunos e pretende proporcionar condições para a sua autonomia e para o seu desenvolvimento psicossocial. No entanto, os problemas de insucesso e abandono escolar e

os comportamentos de indisciplina e agressão por parte dos alunos têm sido uma das preocupações acrescidas por parte da comunidade escolar (Bonfim, 2009). Em resposta a estes problemas, vários são os autores que se têm debruçado e demonstrado particular interesse no estudo do conceito “envolvimento escolar” (Veiga *et al.*, 2009), visto ser considerado um constructo fulcral, no combate a baixos níveis de sucesso académico, elevado níveis de desinteresse dos alunos para com a escola, suas aprendizagens e elevadas taxas de abandono escolar (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

O envolvimento escolar, termo relativamente recente, tem sido abordado sobre diferentes designações de entre as quais, “sentimento de pertença”, “adesão dos alunos à escola” e “participação” (Gonzalez, 2010). Além disso, na literatura de referência, encontramos autores que consideram o envolvimento como um constructo unidimensional (e.g. Mahoney & Cairns, 1997; Greenwood, Horton e Utley, 2002; Ryan, 2000), e ainda outros como bidimensional (e.g. Finn, 1993; Willms, 2003; Rumberger e Larson, 1998). Porém, numa visão mais integrada e holística, Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004) caracterizam o envolvimento dos alunos na escola como um constructo multidimensional, o considerando três dimensões: afetiva, comportamental e cognitiva.

Deste modo, o envolvimento escolar engloba aspetos como a ligação dos alunos para com o seu grupo de pares, professores e funcionários, sentimentos positivos em relação às suas aprendizagens e escola, reportando um elevado sentimento de pertença (dimensão afetiva); refere-se ao investimento psicológico dos alunos nas suas aprendizagens (Newmann, 1992), utilizando estratégias cognitivas que os permitem compreender, relacionar e investigar mais sobre assuntos lecionados na aula, bem como, por sua vontade, persistir em tarefas difíceis, regulando o seu próprio comportamento de aprendizagem (dimensão cognitiva); e, ainda, refere-se ao desempenho e esforço no decorrer das suas aprendizagens, reportando uma elevada participação nas atividades escolares (e.g. esclarecer dúvidas, debate de tema relacionado com a matéria lecionada, etc.) como também atividades extracurriculares (dimensão comportamental).

Com efeito, o envolvimento escolar é considerado como um impulsionador na vida escolar dos alunos, o que se parece refletir, quer nos seus resultados escolares, quer nas questões ligadas ao comportamento dos mesmos. Isto é, alunos que apresentam bons resultados escolares e que se percecionam como bem comportados, na sala e no recreio,

são aqueles que se expressam como mais envolvidos na escola (Finn, Pannozzo & Voelk, 1995, referenciado por Perry, 2011).

Neste enquadramento, na literatura encontra-se um conjunto de estudos cujos resultados evidenciam para uma relação entre envolvimento e resultados escolares (e.g. Rumberger, 1995; Klem & Connel, 2004; Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Nobre & Janeiro, 2010) e, ainda, outro conjunto de estudos que apontam para uma relação entre envolvimento e resultados comportamentais (e.g. Wilson, 2004; McNeely & Falci, 2004; Hirschfield & Gasper, 2011).

Foi nesta abordagem teórica que ancorámos o nosso estudo empírico, procurando conhecer a expressão do envolvimento numa amostra de 365 alunos distribuídos pelos 7.º e 10.º anos de escolaridade, de ambos os sexos, e de escolas diferenciadas pela sua localização geográfica. Procuramos, ainda, observar a existência, ou não, de uma relação entre o envolvimento escolar e os resultados escolares e comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade.

Com base nas hipóteses formuladas no presente estudo, numa breve síntese, iremos referir os resultados mais salientes da presente investigação. Recapitulemos as hipóteses:

H0: Não existe relação significativa entre envolvimento escolar, resultados escolares e resultados comportamentais em alunos da ilha de S. Miguel.

H0₁: Não existem diferenças significativas entre as médias do envolvimento escolar em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₂: Não existem diferenças significativas entre as médias do envolvimento escolar em alunos do sexo masculino e feminino;

H0₃: Não existem diferenças significativas entre as médias do envolvimento escolar em alunos de escolas diferenciadas pela sua localização geográfica;

H0₄: Não existe relação significativa entre envolvimento escolar e resultados escolares em alunos dos 7.º e 10.º anos;

H0₅: Não existe relação significativa entre envolvimento escolar e resultados comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos.

Primeiramente, verificámos que as médias do envolvimento escolar e respetivas dimensões (afetiva, comportamental e cognitiva) diferem em função do ano de escolaridade que os alunos frequentam, constatando que o envolvimento escolar em alunos do 7.º ano é mais elevado do que nos do 10.º ano. Com efeito, consideramos rejeitar a H0₁: Não existe diferenças significativas nas médias do envolvimento escolar em alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade. Aliás, estes resultados são sustentados em diversos estudos (e.g. Klem & Connel, 2004; Sahil, 2010), os quais acrescentam, ainda, que a família e os professores parecem ser dois fatores explicativos, para que estes alunos, com menos idade, expressem maior envolvimento, uma vez que são mais dependentes do auxílio das figuras de autoridade, durante a realização das suas tarefas escolares, comparativamente a alunos mais velhos. Ademais, o próprio grau de exigência com que os alunos do 10.º ano de escolaridade se deparam poderá ser uma das causas para o seu menor envolvimento, traduzindo-se em desinvestimento nas suas aprendizagens. Deste modo, o papel que o professor desempenha em contexto de sala aula e a importância dos seus métodos instrucionais parecem ser elementos a considerar, sendo relevante criarem-se estratégias que permitem aos estudantes darem mais significado às suas aprendizagens.

Respondendo à hipótese formulada H0₂: Não existem diferenças significativas nas médias do envolvimento escolar em alunos do sexo masculino e feminino, verificamos que esta diferenciação não se evidencia, ou seja, o envolvimento não parece variar em função da variável sexo. Ora, este resultado, revelou-se interessante, uma vez que não é corroborado por resultados evidenciados em outros estudos (e.g. Archambault *et al.*, 2009; Weiss, Carolan & Baker-Smith, 2009, Sahil, 2010; Lam *et al.*, 2011) o que nos remete para outras questões que deverão ser exploradas, nomeadamente, o contexto sociocultural dos alunos inquiridos.

Também no respeitante ao tipo de escola, diferenciadas pela localização geográfica (rural e urbana), os dados encontrados sobre o envolvimento dos alunos apontaram no sentido inverso de vários estudos (e.g. Weiss, Carolan e Baker-Smith, 2009; McRobbie, 2011). No presente estudo, os alunos que frequentam a escola urbana reportaram um maior envolvimento, comparativamente aos da escola rural, quer no seu envolvimento escolar geral, como também no seu envolvimento afetivo e cognitivo.

No que respeita ao envolvimento comportamental não foram encontradas diferenças entre os alunos de ambas as escolas. Atendendo à hipótese formulada, optámos por aceitar parcialmente a hipótese H0₃. De acordo com os estudos até a data encontrados, as escolas mais pequenas são referenciadas como detentoras de maior oportunidades para os alunos interagirem entre si e com os seus professores, permitindo aos mesmos maiores níveis de sentimento de pertença. Consequentemente, estas interações fazem com que os comportamentos disruptivos entre alunos sejam menores e o seu envolvimento em atividades escolares e extracurriculares mais elevado. Por outro lado, estes resultados vêm a dar destaque à importância do clima escolar relativamente aos alunos da escola rural: as relações aí estabelecidas poderão reportar-se como menos positivas e intensas. Além disso, o nível de escolaridade dos pais, não sendo muito elevado, poderá evidenciar dificuldades no auxílio das tarefas escolares em casa, sendo percebido pelos alunos como baixo nível de envolvimento parental na sua vida escolar.

Observámos, ainda, correlações positivas entre as variáveis envolvimento escolar e resultados escolares, sugerindo que os sujeitos ao reportarem níveis moderados no seu envolvimento escolar, possuem tendência para resultados escolares mais positivos. Deste modo, considerou-se rejeitar a H0₄: Não existe relação significativa entre envolvimento escolar e os resultados escolares em alunos dos 7.º e 10.º anos. De facto, os resultados que têm vindo a ser alcançados, em estudos, neste domínio, mostram esta relação positiva (e.g. Archambault *et al*, 2009; Nobre & Janeiro, 2010; Klem & Connel, 2004; Goodenow, 1993; Finn, 1993; Gottfried, 1985; Rumberger, 1995) entre estas duas variáveis. Como referem Rumberger e Rotermund (2012), os alunos bem-sucedidos na escola valorizam as suas aprendizagens e acreditam que são capazes de alcançar o sucesso. Concomitantemente, a perceção que têm sobre si e sobre as suas capacidades são fatores que contribuem para o seu elevado envolvimento, o que, por sua vez, se refletirá no seu desempenho e nos resultados escolares, de forma positiva.

Por último, procurando estudar a existência, ou não, de uma relação entre envolvimento escolar e resultados comportamentais, observámos uma correlação negativa significativa, sugerindo que, à medida que os alunos aumentam o seu envolvimento escolar, menores serão os comportamentos disruptivos reportados. Como tal, optou-se por rejeitar H0₅: Não existe relação significativa entre envolvimento escolar e os resultados comportamentais em alunos dos 7.º e 10.º anos. Estes resultados, no presente estudo, parecem consistentes com outros neste domínio (e.g. Zadorozniak, 2006; Carter *et al.*,

2007; McNeely & Falci, 2004; Hirschfield & Gasper, 2011), nos quais, para além de verificar uma correlação negativa, concluíram que o envolvimento, por intermédio do grupo de pares, a família, professores e as atividades desenvolvidas pela escola são alguns dos fatores que contribuem para que os alunos reportem, com menor frequência, comportamentos disruptivos.

Sendo assim, a perceção que os alunos possuem acerca do relacionamento e suporte positivo fornecido pelas suas famílias; a preocupação e interesse dos professores considerados pelo estudantes e a participação conjunta dos vários alunos em atividade pró-sociais contribuem para o seu sentimento de pertença, e, simultaneamente, para a diminuição de comportamentos como a agressão e a vitimização e, ainda, o consumo de substâncias aditivas.

Em futuras investigações, dever-se-á ter em consideração a aplicação de uma escala que vise avaliar vivências de vitimização dos alunos na escola, uma vez que a investigação tem documentado que o aumento de vitimização está associado à falta de envolvimento dos alunos (Lam *et al.*, 2011), aspeto que não foi possível averiguar com os instrumentos do presente estudo. Outro aspeto a considerar poderá incidir na forma de avaliar os resultados académicos dos alunos, contemplando outras matérias escolares (e.g. Ciências, História) para além do Português e da Matemática. Este aspeto poderá ganhar mais relevância no caso dos alunos do 10.º ano, que já se encontram a frequentar uma área de estudos que mais se corresponde aos seus interesses.

Espera-se que o presente estudo venha a permitir um conhecimento mais aprofundado de aspetos referentes à realidade educativa dos alunos micaelense, o que permite, assim, e com base nesta realidade, que sejam ponderadas e implementadas medidas e estratégias cada vez mais adequadas e próximas das necessidades dos alunos, contribuindo-se para o seu envolvimento, elemento indispensável para o sucesso académico dos estudantes.

A propósito de estratégias, ficam aqui sugestões de autoria de Blum (2005), para que estas e outras escolas incluam nos seus programas atividades desafiadoras, como por exemplo, o desenvolvimento de atividades extracurriculares entre escolas que oferecem não só atividades de carácter desportivo como também académicas (e.g. campeonato de matemática, ciências, etc.) e ainda, oferecer oportunidades de aprendizagem, através de

realização de campos de férias que incidam no aumento de competências sociais e académicas.

Sendo a família um fator importante no decorrer das aprendizagens dos seus educandos, torna-se importante que a escola fomente uma maior participação dos pais, nomeadamente, ao proporcionar oportunidades para os mesmos aumentarem as suas habilidades e competências, por intermédio de ações de formação, *workshops* (e.g. temas como comunicação e relações interpessoais, educação parental) contribuindo assim para um envolvimento mais ativo na vida escolar dos seus filhos (Blum, 2005).

A escola poderá elaborar projetos que promovam técnicas de estudo, implementar programas de tutoria individual para os alunos, que permitam apoio semanal na leitura e matemática e auxilie os alunos a desenvolver objetivos específicos, académicos e sociais (Blum, 2005).

Por último, a escola poderá fomentar o *empowerment* dos professores e dos restantes funcionários, valorizando-se o seu trabalho e prestando-lhes apoio, para que possam atender à diversidade cognitiva, emocional e a necessidades sociais das crianças e adolescentes, como também permitirá incentivar a valorização de relações positivas entre professores, administradores e alunos (Blum, 2005).

Em última análise, tais estratégias poderão ser um “enorme passo” para que alunos se sintam mais envolvidos, o que evitará, decerto, consequências como o baixo sucesso académico e a elevada disrupção escolar, e, eventualmente, a escolha de percursos mais agravantes a longo prazo.

Referências Bibliográficas

- Almeida, S., & Feire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios;
- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C., & Santos, F. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico Relevância de Variáveis Sociofamiliares e Escolares em alunos do 5º ano. *Atas do VIII Congresso Galaico Português De Psicopedagogia*, 3629 – 3642. Braga: Universidade do Minho;
- Andriessen, I. (2006) *Socio-cultural factors and school engagement: A study among Turkish, Moroccan, Assyrian and native Dutch youth in the Netherlands*. PhD Thesis. Utrecht University;
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427–445;
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student Engagement With School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 369-386;
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651 – 670;
- Atweh B., Bland, D., Carrington, S., & Cavanagh, R. (2007). School Disengagement: Its constructions, investigation and management. *AARE 2007 Internacional Educational Research Conference*. Acedido no dia 20 de julho de 2012 in: <http://www.aare.edu.au/07pap/atw07598.pdf>;
- Barkley, E. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook of College Faculty* (1ªed.). John Wiley & Sons: S. Francisco;
- Blum, R., & Libbey, H. (2004). Wingspread Declaration on School. *Journal of School Health*, vol. 74, nº7, 233 – 235;
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407 – 424;
- Chapman, E. (2003). Alternative Approaches to Assessing Student Engagement Rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (13);
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51-62.
- Dotterer, A., & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal Youth Adolescence*;

- Finn, J. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Buffalo: States of University of New York;
- Ferreira, S., & Triches, M. (2009). O Envolvimento Parental nas Instituições de Educação Infantil. *Revista Pedagógica – Unochapecó* – 22 (39) 55;
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109;
- Furlong, M. J., & Christenson, L. (2008). Engaging students at School and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 356-368;
- Furlong, M. L., M; Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). In Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). *The California School Psychologist*, vol. 8, 99 - 114. Santa Bárbara: California
- Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação (2010). *Educação em Números – Portugal 2010*. Ministério da Educação. Acedido no 20 de Agosto de 2011 in: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=520&fileName=GEPE_Setembro.pdf
- Gembeck, M. J., Hipuer, H., Hanisch, M., Creed, A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911 – 933;
- Gibbs, R., & Poskkit, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*. Ministry of Education, New Zealand;
- Gonçalves, E. (2010). *Envolvimento Parental nos Trajectos Escolares dos Filhos nas Escolas Integradas e Escolas Segmentadas – A influência sobre os resultados escolares dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa;
- González, M. (2010). El Alumno Ante La Escuela y Su Próprio Aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 11-31;
- Goodenow, C. (1993) The Psychological sense oh School Membership Among Adolescents: Scale Development and Education Correlates. *Psychology in the School*, 30, 80 – 90;
- Green, J., Martin, A., & Marsh, A. (2007). Motivation and engagement in english, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17, 269–279;
- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B., & Akey, K. (2007). Predicting high school students_ cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462 – 482;
- Greenwood, C., Horton, B., & Uthey, C. (2002). Academic Engagement: Current Perspectives on Research and Practice. *School Psychology Review*, 31 (3), 328 – 349;

- Griffiths, A., Liles, E., Furlong, M & Sidhwa, J. (2012) The Relations of Adolescent Student Engagement with Troubling and High-Risk Behaviors in Christenson et al. (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, 27, 563 – 584, Springer Science+Business Media;
- Guadalupe, T. (2007) *Violência nas Escolas: Testando Teorias de Controle Social*. Dissertação de mestrado em Sociologia. Belo Horizonte, Universidade federal de Minas Gerais;
- Guthrie, J. (2001). Engagement and Motivation in Reading Instruction. *National Invitational Conference on Successful Reading Instruction*. Washington: University of Maryland;
- Henry, K., knight, K., & Thornberry, T. (2011). School Disengagement as a Predictor of Dropout Delinquency and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *J Youth Adolescence*. USA;
- Hirschfield, J., & Gasper, J. (2011). The Relationship Between School Engagement Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence. *J. Youth Adolescence*, 3-22;
- Howitt, D., & Cramer, D. (2000). *First Steps in Research and Statistics: A Practical Workbook for Psychology Students*. Philadelphia: Taylor & Francis Group;
- Hume, K. (2006). Engaged in Learning – The Arts Smarts. *Foundation ArtSmart*, 1-9, Canada;
- Ismail, A., & Abdel-Majeed, U. (n/d) *Predicting Gifted EFL Students Goal Orientation, Cognitive Engagement Perceived Linguistic Competence and Achievement with Epistemological Beliefs*. Acedido no dia 5 de Março de 2012 in: <http://www.kantakji.com/fiqh/Files/Research/30090.pdf>
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, vol. 8, 7 – 27. Santa Bárbara: California;
- Klem, A., & Connel, J. (2004). Relationship Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement an Achievement. *Jornal of School Health*, 74 (7), 262-273;
- Klem, A., & Connell, J. (2005) Engaging Youth in School. In L.R. Sherrord, C. Flanagan, R. Kassimir (Eds.), *Youth Activism: An International Encyclopedia*. Westport, CT: Greenwood Publishing Co. Acedido no dia 10 de Maio de 2012 in: http://www.irre.org/publications/pdfs/Engaging_Youth_9-8-04.pdf
- Lai, E. (2011). Motivation: A Literature Review. *Pearson*. Acedido em 19 de dezembro de 2011 in: http://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2011). Do girls and boys

- perceive themselves as equally engaged in school? the results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*;
- Li, Y., Lerner, J., & Lerner, R (2010). Personal and Ecological Aspects and Academic Competence in Early Adolescence: The Mediating Role of School Engagement. *J Youth Adolescence*, 39, 801 – 815. USA: Springer Science;
- Lippman, L., & Rivers, A. (2008). *Assessing School Engagement: A Guide for out-of-school Time Program Practitioners*. Acedido em 11 de fevereiro de 2012 in: http://www.childtrends.org/files/child_trends_2008_10_29_rb_schoollengage.pdf
- Lopes, V. (2011). *O Envolvimento dos Alunos e o Projecto 12-15*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa;
- Macedo, R., & Bomfim, M. (2009). Violências nas Escolas. *Revista Diálogo Educacional*, vol.9, nº28, 605 – 618. Pontifícia: Universidade Católica do Paraná;
- Mahatmya, D., Lohman, B., Matjasko, J., & Farb, F. (2012) Engagement Across Developmental Periods in Christenson et al. (eds.) (2012) *Handbook of Research on Student Engagement*, 3, 45 – 63. Springer Science+Business Media;
- Markwell, D. (2007). *The Challenge of Student Engagement*. Australia, University of Western;
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)* (3.ªed.). Pêro Pinheira: ReportNumber;
- Martin, A., Malmberg, L., & Liam, G. (2010). Multilevel Motivation and Engagement: Assessing Construct Validity Across. *Students and Schools: Educational and Psychological Measurement*, 70, 6, 973 – 989;
- Martinez, L., & Ferreira, A. (2010). *Análise de dados com SPSS: primeiros passos* (3.ªed.) Lisboa: Escolar Ed.;
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School Connectedness and the Transition Into and Out of Health-Risk Behavior Among Adolescents: A Comparison of Social Belonging and Teacher Support. *Journal of school health*, 74 (7), 284-292;
- McRobbie, J. (2001) Are Small schools Better? *Policy Brief*. West Ed: San Francisco.
- National Research Council and the Institute of Medicine. (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn*. Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press;
- Newmann, F. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*; 1-13. New York: Teachers College;
- Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*; 11-39. New York: Teachers College;

- Nilsen, H. (2009). Influence on Student Academic Behavior through Motivation, Self-Efficacy and Value Expectation: An Action Research Project to Improve Learning. *Issues in Informing Science and information Technology*, vol. 6, 545 – 556. Norway: University of Agder;
- Nobre, A., & Janeiro, I. (2010). Questionário de Adaptação Escolar e Rendimento Escolar. Um estudo de relação. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho;
- Oliveira, A. (2010). Um olhar de dentro: Perspectivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, 127-138. Acedido no dia 25 de Agosto de 2012, em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>;
- Peixoto, F. (2003). *Auto – Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar: Estudo das relações entre auto – estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia: Universidade do Minho;
- Perry, G. (2011). Student Perception of Engagement in School: A Deweyan Analysis of Authenticity in High School Classroom. *Educational Policy Studies Dissertations*. Acedido em 21 de Fevereiro de 2012 in: <http://digitalarchive.gsu.edu/epsdiss/69>
- Ryan, A. (2000). Peer groups as a Context for the Socialization of Adolescents, Motivation, Engagement and Achievement in School. *Educational Psychologist*, 35 (2), 101 – 111;
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 79-92;
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de Leitura. In Taveira, S. M (Coord.). *Psicologia Escolar. Uma proposta científico-pedagógica (pp.23-60)*. Coimbra: Quarteto Editora;
- Rumberger, R., & Rotermund, S. (2012) The Relationship Between Engagement and High School in Christenson et al. (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, 24, 491 – 513. Springer Science+Business Media;
- Russel, J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). Schooling Issues Digest: Student Motivation and Engagement. Australian Government Department of Education, Science and Training. Acedido no dia 06 de Dezembro de 2011 de: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm
- Sahil, S. (2010). A structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic. Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents. *PhD thesis in Philosophy*. University of Malaysia;
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Lúcio, P. (2006). *Metodología de La Investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana;

- Santos, C. (2007). *Estatística Descritiva – Manual de Auto – Aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo;
- Seeley, K., Tombari, L., Bennett, J., & Dunkle, B. (2009). *Peer Victimization in Schools: A Set of Quantitative and Qualitative Studies of the Connections Among Peer Victimization, School Engagement, Truancy, School Achievement, and Other Outcomes*. National Center of School Engagement. Acedido no dia 27 de Agosto de 2011 de:
<http://www.schoolengagement.org/TruancyPreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/PeerVictimizationinSchoolsAsetofQualitativeandQuantitativeStudies.pdf>
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C., & Anderson, A. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, 8, 29 – 41. Santa Barbara: California;
- Siqueira, G., & Wechsler, S. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 2006, 5(1), 21-31;
- Schunk, D. (1991). Self_efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207 – 231;
- Tableman, B (2004). School Climate and Learning. *Best Practices Brief*, 31. University-Community Partnerships: Michigan State University. Acedido em Junho de 2012 in: <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>
- Tomé, G. (2011). *Grupo de pares, comportamentos de risco e a Saúde dos adolescentes portugueses*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Técnica de Lisboa;
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy: Lancaster University;
- Veiga, F. (2007). Avaliação da Disrupção Escolar dos Alunos: Novos Elementos acerca das Escalas EDEI e EDEP (1ª edição) in Caldeira, S. (Coord) (2007) *(De)ordem na Escola: Mitos e Realidades*, 133 – 167. Quarteto: Coimbra;
- Veiga, F. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development Validation. *International Journal of Psychologist and Psychological Therapy*, 8 (2), 203 – 216;
- Veiga, F. H. (Coord), Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Acedido no dia 28 de Agosto de 2011 de:
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c317.pdf>
- Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa, M. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Adaptação Portuguesa da “Student Engagement in School Scale”. In *Actas do I Seminário Internacional “Contributo da Psicologia Em contextos Educativos* (pp. 401-208). Universidade do Minho;

- Velez, M. (2010). *Indisciplina e violência na escola: factores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade de Lisboa;
- Videen, C. (2009). *Longitudinal look at student achievement and psychological engagement*. PhD Thesis in Philosophy, University of Minnesota;
- Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1 – 12;
- Weiss, C., Carolan, B., & Baker-Smith, C. (2009). Big School, Small School: (Re)Testing Assumptions about High School Size, School Engagement and Mathematics Achievement. *J Youth Adolescence*, 39, 163 – 176;
- Willms, J. (2003). *Student Engagement At School - A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. (p.1-11). Organisation for Economic Co-Operation and Development. Acedido no dia 29 de Março de 2010 in: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>
- Wilson, D. (2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of school health*. 74 (7), 293-299;
- Yonezawa, S., Makeba, J., & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools. Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *J Educchange*, 10, 191 – 209
- Zadorozniak, J. (2009). *Polysubstance Use and School Engagement: A Longitudinal Investigation*. Master Thesis in Arts, University of Victoria;

Anexos

Média de idades dos alunos inquiridos, por ano de escolaridade

Quadro 1 - Média das idades dos alunos do 7.ºano de escolaridade

	N	Min	Max	M	DP
Idade	195	12	15	12.70	.743

Quadro 2 - Média das idades dos alunos do 10.º ano de escolaridade

	N	Min	Max	M	DP
Idade	170	14	22	16.08	1.141

Quadro 3 - Percentagem das idades dos alunos inquiridos, diferenciadas por escola

Idade dos alunos	Percentagem das idades dos alunos	
	Escola Rural	Escola urbana
12	20 %	25.7 %
13	18.2 %	24.1 %
14	9.1 %	4.7%
15	19.1 %	15.8%
16	17.3 %	18.6%
17	10.9 %	6.7%
18	3.6 %	3.6%
19	.9 %	.4%
20	.0 %	0%
21	.9 %	0%
22	0 %	.4%



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Anexo II

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exma. Senhora
Secretária/ Diretora Regional da Educação

Chamo-me Hélder Fernandes, e encontro-me de momento a realizar uma dissertação intitulada: *Envolvimento do Aluno na Escola – Um estudo em escolas de S. Miguel*, sendo um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educacionais – Mestrado promovido pela Universidade dos Açores.

Com efeito, venho por este meio solicitar a melhor cooperação de V^a. Excia, no sentido de autorizar a recolha de dados nas escolas da ilha de S. Miguel, selecionadas para integrarem a amostra do presente estudo, designadamente: Escola Y e Escola Y (por questões de confidencialidade não são mencionadas aqui das escolas selecionadas).

Os resultados desta investigação, para além de contribuírem para a caracterização do envolvimento dos alunos nas escolas da ilha de S. Miguel, poderão gerar conclusões que eventualmente, possam contribuir para suscitar e sustentar intervenções frutuosas em contexto escolar.

Atenciosamente,

Ponta Delgada, 19 de Fevereiro de 2012

Assinatura

Hélder Manuel Rego Fernandes
(Mestrando em Psicologia da Educação)



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exmo./a. Senhor/a
Presidente do Conselho Executivo
Escola Básica e Secundária (escola rural)

Chamo-me Hélder Fernandes, e encontro-me de momento a realizar uma dissertação intitulada: *Envolvimento do Aluno na Escola – Um estudo em escolas de S. Miguel*, sendo um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educacionais – Mestrado promovido pela Universidade dos Açores.

Com efeito, a Escola Básica e Secundária X, foi selecionada para integrar o estudo supramencionado (cf. carta apensa). Os resultados desta investigação, para além de contribuírem para a caracterização do envolvimento dos alunos nas escolas da ilha de S. Miguel, poderão gerar conclusões que eventualmente, possam contribuir para suscitar e sustentar intervenções frutuosas em contexto escolar.

Com efeito, solicitávamos a V^a. Excia, a sua colaboração com vista a agilizar a fase de recolha de dados.

O número de inquéritos a ser administrado na V/a Escola por ano de escolaridade é discriminado no Quadro 1:

Quadro 1 – Escola Básica e Secundária X

Ano de escolaridade	Número de alunos
7.º	Todos
10.º	Todos

Atenciosamente,

Ponta Delgada, 19 de Fevereiro de 2012

Assinatura

Hélder Manuel Rego Fernandes
(Mestrando em Psicologia da Educação)



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exmo./a. Senhor/a
Presidente do Conselho Executivo
Escola Básica e Secundária (escola urbana)

Chamo-me Hélder Fernandes, e encontro-me de momento a realizar uma dissertação intitulada: *Envolvimento do Aluno na Escola – Um estudo em escolas de S. Miguel*, sendo um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educacionais – Mestrado promovido pela Universidade dos Açores.

Com efeito, a Escola Básica e Secundária Y, foi selecionada para integrar o estudo supramencionado (cf. carta apensa). Os resultados desta investigação, para além de contribuírem para a caracterização do envolvimento dos alunos nas escolas da ilha de S. Miguel, poderão gerar conclusões que eventualmente, possam contribuir para suscitar e sustentar intervenções frutuosas em contexto escolar.

Com efeito, solicitávamos a V^a. Excia, a sua colaboração com vista a agilizar a fase de recolha de dados.

O número de inquéritos a ser administrado na V/a Escola por ano de escolaridade é discriminado no Quadro 1:

Quadro 1 – Escola Básica e Secundária Y

Ano de escolaridade	Número de alunos
7.º	200
10.º	200

Atenciosamente,

Ponta Delgada, 19 de Fevereiro de 2012

Assinatura

Hélder Manuel Rego Fernandes
(Mestrando em Psicologia da Educação)



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Estimado Encarregado/a de Educação

Vimos solicitar autorização para que o/a seu educando participe num estudo que ganhará visibilidade através de um dissertação de mestrado em curso no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, sobre *Envolvimento do Aluno na Escola – Um estudo em escolas de S. Miguel*. A realização deste trabalho mereceu o acordo e o consentimento da Secretaria Regional da Educação e Formação.

A participação do seu/sua educando é muito importante para melhor se compreender o envolvimento dos alunos em meio escolar. Essa participação consiste no preenchimento de um questionário, em sala de aula, num período que se estima de cerca de 50 minutos. Todos os questionários são anónimos e só participam os alunos que quiserem colaborar. Espera-se que as conclusões que se venham a retirar desta investigação possam suscitar decisões e intervenções frutuosas relativamente ao meio escolar.

Gratos pela sua colaboração,

Ponta Delgada, 21 de Março de 2012

Hélder Manuel Rego Fernandes

(Mestrando em Psicologia da Educação)

Eu, _____,

Encarregado/a do aluno _____
da Escola Básica e Secundária X, autorizo o meu/a minha educando/a a participar no estudo: *Envolvimento do Aluno na Escola – Um estudo em escolas de S. Miguel*.

Data: ___/___/2012

Assinatura: _____

Quadro 4 - Média e Desvio Padrão no envolvimento escolar global e por dimensão

	Min	Max	M	DP
Envolvimento [36-216]	70	203	151.3	24.529
Dimensão afetiva [13-78]	19	77	58.9	10.16
Dimensão comportamental [12-72]	16	65	44.9	8.73
Dimensão Cognitiva [11-66]	11	66	47.6	9.66

Quadro 5 - Diferenças entre médias no envolvimento escolar global e por dimensão (afetiva, comportamental e cognitiva) tendo em conta o ano de escolaridade dos alunos

Dimensões do envolvimento escolar	7.ºano de escolaridade (n=195)		10.ºano de escolaridade (n=170)		<i>t</i>	<i>p – value</i>
	M	DP	M	DP		
Envolvimento escolar	159.2	24.44	142.3	21.35	7.012	.000
Dimensão afetiva	61.7	10.17	55.6	9.13	6.001	.000
Dimensão comportamental	48.3	7.82	40.9	8.02	8.884	.000
Dimensão cognitiva	49.2	10.25	45.7	8.60	3.524	.001

Quadro 6- Diferenças entre médias no envolvimento escolar e suas dimensões (afetiva, comportamental e cognitiva) tendo em conta o sexo dos alunos

Dimensões do envolvimento escolar	Masculino (n=155)		Feminino (n=210)		<i>t</i>	<i>p – value</i>
	M	DP	M	DP		
Envolvimento escolar	151.8	24.14	150.9	24.87	.309	.758
Dimensão afetiva	58.9	10.12	58.9	10.21	-.036	.971
Dimensão comportamental	44.9	8.70	44.9	8.75	-.023	.981
Dimensão cognitiva	48.1	9.03	47.2	10.11	.843	.400

Quadro 7- Diferenças entre médias no envolvimento escolar e por dimensão (afetiva, comportamental e cognitiva) tendo em conta as escolas diferenciadas pela sua localização geográfica

Dimensões do envolvimento escolar	Rural (n=111)		Urbano (n=254)		<i>t</i>	<i>p – value</i>
	M	DP	M	DP		
Envolvimento escolar	154.4	24.62	144.3	22.90	3.703	.000
Dimensão afetiva	60.9	9.95	54.4	9.20	5.814	.000
Dimensão comportamental	45.0	8.90	44.5	8.33	.459	.647
Dimensão cognitiva	48.6	9.39	45.3	9.93	3.006	.003

Quadro 8 - Média e Desvio Padrão nos resultados comportamentais, tendo em conta a variável ano de escolaridade

Resultados comportamentais	Min	Max	M	DP
7.º ano de escolaridade [16-96]	16	70	24.0	7.63
10.º ano de escolaridade [16-96]	16	96	27.6	9.34
Total da amostra [16-96]	16	96	25.7	8.65

