

# **Envolvimento dos alunos na escola: um estudo sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel**

Dissertação de Mestrado

Cláudia Alexandra Oliveira Carreiro Teixeira

Mestrado em

**Educação e Formação**



# **Envolvimento dos alunos na escola: um estudo sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel**

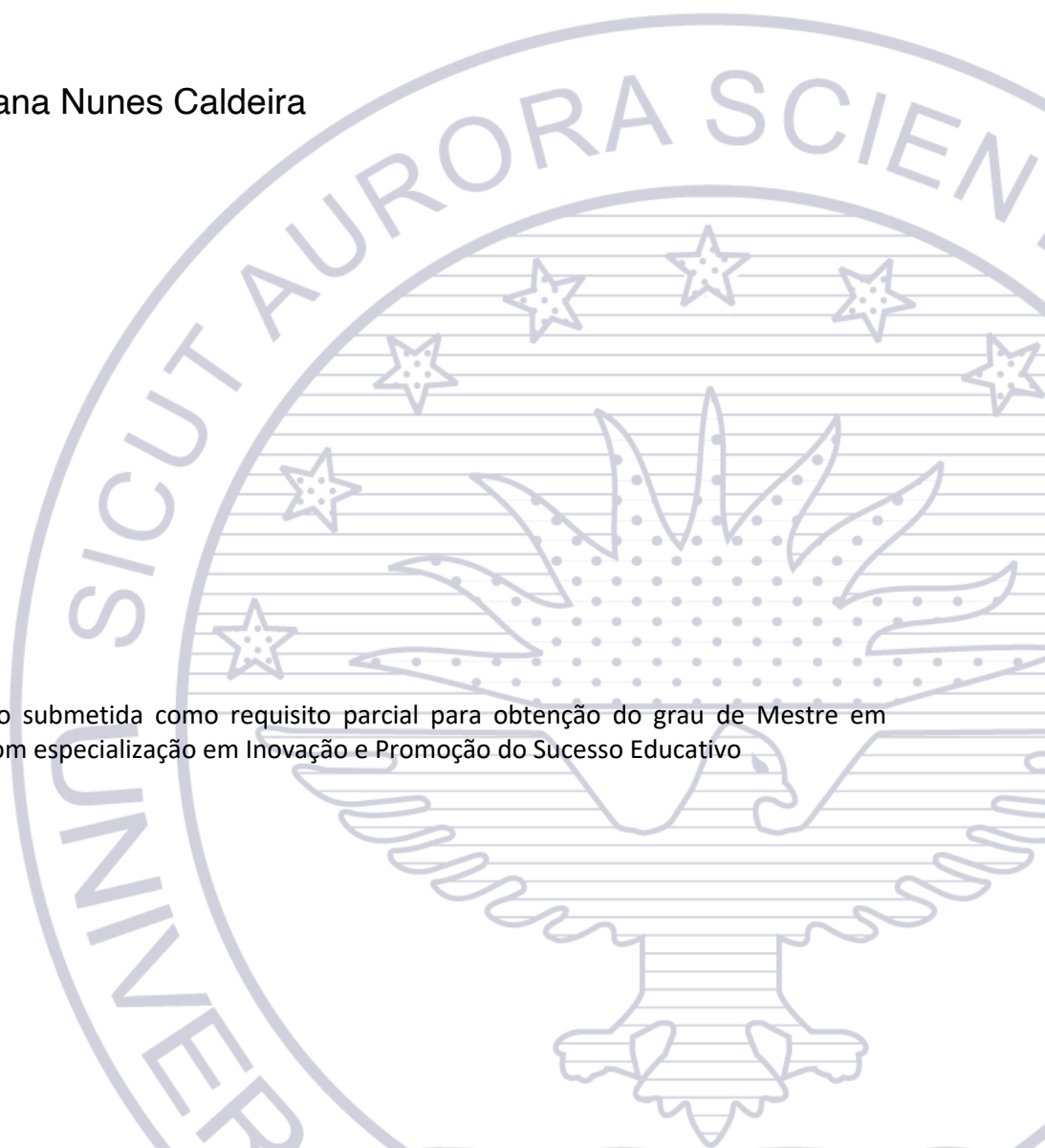
Dissertação de Mestrado

Cláudia Alexandra Oliveira Carreiro Teixeira

## **Orientadora**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Suzana Nunes Caldeira

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, com especialização em Inovação e Promoção do Sucesso Educativo



“O caminho faz-se caminhando.”

António Machado

## **Agradecimentos**

A caminhada foi longa e trabalhosa, mas fez-se passo a passo, tentando chegar a uma meta que, muitas vezes, pareceu difícil de alcançar.

Chegada aqui, não posso deixar de agradecer a quem me acompanhou e nunca permitiu que deixasse de caminhar.

Como tal, gostaria de agradecer à estimada Prof.<sup>a</sup> Doutora Suzana Nunes Caldeira, com quem já me tinha cruzado na Licenciatura, nesta mesma *mui* nobre casa, e com quem, por força do destino, voltei a encontrar-me.

Obrigada, Professora Suzana, pela disponibilidade, pelo rigor e pelo ânimo nesta caminhada de aprofundamento da minha aprendizagem. A sua experiência e o seu saber foram fundamentais ao longo de todo este percurso.

Obrigada às escolas que me abriram as portas, aos colegas que me receberam nas suas salas, aos pais/ Encarregados de Educação, aos meninos e às meninas que, nas diferentes escolas, me ajudaram a dar continuidade a este trabalho.

Obrigada às minhas companheiras de jornada, Beatriz Misturada e Mónica Pacheco, com quem partilhei dificuldades, ansiedades, sorrisos e conquistas.

Por último, um obrigada à minha família, por estarem comigo na descoberta do meu caminho e me ajudarem a superar os dias mais difíceis e a celebrar os dias de vitória.

## Resumo

O Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) tem sido objeto de variados estudos com o intuito de esclarecer o construto, bem como contextualizar a sua importância, pois a evidência empírica tem vindo a mostrar que os níveis de envolvimento podem interferir nos resultados escolares dos alunos. Ademais, a investigação tem sido unânime no sentido de apontar o EAE como um indicador que potencia o sucesso e evita comportamentos de alienação relativamente à escola e ao processo de ensino-aprendizagem.

Tendo por base o referido, o presente estudo procurou caracterizar o envolvimento dos alunos do 1.º ciclo da ilha de São Miguel e descortinar a sua relação com a profissionalidade docente (*feedback* dos professores), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português).

Para levar a cabo esta intenção, foi definida uma amostra de 219 alunos, de ambos os sexos, a frequentar o 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 9 e 12 anos, pertencentes a três escolas básicas integradas da ilha de São Miguel.

Os dados foram recolhidos através do inquérito por questionário, tendo sido utilizadas três escalas: a Escala de Envolvimento do Aluno na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D), de Feliciano Veiga (2013); a Escala de Perceção dos Alunos sobre o *Feedback* dos Professores (EPAFP) de Carolina Carvalho *et al.* (2014); e a Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental (PAAP) de Ysseldyke e Christenson, (2002) com adaptação de Cláudia Silva (2017).

Os resultados mostraram que o envolvimento dos alunos inquiridos é elevado, tendo em conta o ponto médio da escala de resposta. Foi, também, possível identificar algumas diferenças nos níveis de envolvimento em função do género, mas não se verificou o mesmo em relação às reprovações. A partir do desenvolvimento deste estudo, e nesta amostra, percebeu-se, ainda, que o *feedback* eficaz e o apoio parental são preditores significativos do envolvimento dos alunos na escola.

Em suma, este estudo procurou encontrar um elo entre variáveis que podem contribuir para trajetórias escolares mais robustas desde as primeiras experiências com o sistema de ensino formal, sabendo que perceber o comportamento da variável EAE poderá abrir caminhos para a definição de formas concertadas de intervenção em meio educativo, rumo ao sucesso escolar.

**Palavras-Chave:** envolvimento dos alunos, escola, sucesso, alunos, professores e pais.

## Abstract

The “Envolvimento dos Alunos na Escola” [*school students ‘involvement*] (EAE) has been the object of various studies looking to bring light to the construct, as well as to contextualize its importance, since the empirical evidence has shown that the involvement levels may interfere with the students’ school results. Furthermore, investigating has been unanimous in pointing the EAE as a success inducing indicator and means to avoid the alienation towards the school and the teaching-learning process.

Within these considerations, the present study aims to characterize the *1.º ciclo* [1st cycle] students of the Island of São Miguel’s involvement and reveal its correlation between the teachers’ professionalism (teachers’ feedback), parental involvement (parental support) and school success (Portuguese language declared ratings).

To do so, a sample of 219 students was defined, composed of both genders, attending the 4th grade, aged between 9 and 12, enrolled in 3 “*escolas básicas integradas*” [*integrated basic schools*] of São Miguel.

Data was collected via questioning inquiry, using three scales: *Escala de Envolvimento do Aluno na Escola: Uma Escala Quadridimensional* (EAE-E4D), by Feliciano Veiga (2013); the *Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores* (EPAFP) by Carolina Carvalho *et al.* (2014); and the *Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental* (PAAP) by Ysseldyke e Christenson, (2002) adapted by Cláudia Silva (2017).

Results show that the students’ involvement is high, considering the medium point of the response scale. It was also possible to identify some differences in the involvement levels depending on gender, but the same was not true when it came to failing. From this study and this sample, it was also noticeable that effective feedback and parental support are significant in predicting the students’ involvement in school.

In short, this study has aimed to find a link between variables which may contribute to sturdier school paths, since the first experiences with the formal teaching system, knowing that the EAE variable behavior may pave the way to define joint ways of intervening in the educational environment, on the way to school success.

**Keywords:** student involvement, school, success, students, teachers and parents.

## Índice

Agradecimentos .....	2
Resumo .....	3
Abstract.....	4
Índice de Tabelas .....	7
Índice de Anexos .....	8
Introdução.....	9
Capítulo 1. O envolvimento dos alunos na escola.....	13
1.1 Enquadramento do conceito.....	13
1.2 Diferentes abordagens do estudo do envolvimento dos alunos na escola .....	21
1.3 Metodologias e instrumentos de avaliação do envolvimento .....	24
1.4 Estudos empíricos .....	27
1.5 Síntese do capítulo .....	31
Capítulo 2. Fatores contextuais do envolvimento na escola.....	32
2.1 Perspetivas sobre a profissionalidade docente.....	32
2.2 Perspetivas sobre o envolvimento parental.....	37
2.3. Síntese do Capítulo .....	40
Capítulo 3. Sucesso Escolar.....	41
3.1. Síntese do Capítulo .....	44
Capítulo 4. Metodologia.....	45
4.1. Opções metodológicas .....	45
4.2. Objetivos de investigação, questões de pesquisa e hipóteses .....	45
4.3 Amostra.....	48
4.3.1 Plano de amostragem .....	48
4.3.2 Caracterização da amostra.....	49
4.4 Instrumentos de recolha de dados .....	49
4.5 Procedimento de recolha de dados e cuidados éticos .....	52

4.6 Procedimento de tratamento de dados .....	54
4.7 Síntese do Capítulo .....	55
Capítulo 5. Apresentação e discussão dos resultados.....	56
Conclusões.....	71
Referências Bibliográficas.....	78
Anexos .....	86



## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Consistência interna dos instrumentos utilizados .....	56
<b>Tabela 2</b> - Envolvimento do aluno na escola (escala global e por dimensões) .....	57
<b>Tabela 3</b> - Envolvimento do aluno na escola e gênero .....	59
<b>Tabela 4</b> - Envolvimento do aluno na escola e idade .....	60
<b>Tabela 5</b> - Envolvimento do aluno na escola e escolaridade dos pais .....	61
<b>Tabela 6</b> - Envolvimento do aluno na escola e reprovações.....	63
<b>Tabela 7</b> - Envolvimento do aluno na escola, <i>feedback</i> eficaz, apoio parental e sucesso escolar .....	66
<b>Tabela 8</b> - Regressão linear múltipla .....	69

## **Índice de Anexos**

<b>Anexo 1</b> – Questionário (Versão de investigação – 1.º Ciclo do Ensino Básico) .....	87
<b>Anexo 2</b> – Termo de Consentimento Informado aos Encarregados de Educação.....	91
<b>Anexo 3</b> – Pedido de Autorização ao Conselho Executivo.....	92

## Introdução

O presente trabalho, intitulado “Envolvimento dos alunos na escola: um estudo sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel”, procura explorar um construto que tem vindo a ser alvo de investigação em educação: o envolvimento dos alunos na escola (EAE). Esta intenção está intimamente relacionada com o facto de se reconhecer importância ao EAE, enquanto protetor relativamente a desafios vários da vida estudantil, sendo que o “envolvimento dos alunos na escola é importante para o seu desempenho (...)” (Silva *et al.*, 2017, p. 28).

Ao analisar o documento Estatísticas da Educação 2020/2021, podemos verificar que a taxa de retenção e desistência na Região Autónoma dos Açores continua a apresentar valores muito oscilantes. Ademais, e segundo os dados disponíveis à data, houve uma subida desta mesma taxa do ano letivo 2019/ 2020 (3,0 %) para o ano letivo 2020/2021 (4,7%), o que representa uma preocupação. Identificando este problema, mostra-se necessário agir de forma consciente, de modo a promover a mudança deste panorama. Tendo em conta a evidência empírica relativamente ao efeito protetor do envolvimento (e.g., Veiga *et al.*, 2012), justifica-se a realização deste estudo, por ser um meio de contribuição para a definição de linhas de ação a seguir pelas escolas.

A par da identificação deste problema, importa referir que o desenvolvimento deste trabalho teve, igualmente, por base a minha experiência enquanto professora de 1.º ciclo. Por outras palavras, as evidências a que tenho assistido, em contexto escolar, no que respeita ao envolvimento dos alunos sempre me causou alguma dúvida em relação àquilo que poderia influenciar a postura e o comprometimento dos alunos com as suas atividades diárias. Deste modo, e uma vez que ingressei neste mestrado, pareceu-me uma altura adequada para aprofundar o meu conhecimento e perceber a relação que o envolvimento dos alunos na escola poderá ter com outras variáveis que marcam o dia a dia de uma escola. Com o aprofundamento do tema em estudo, procuro desenvolver aprendizagens que me possam ajudar a ser um agente ativo no incremento do envolvimento dos alunos na escola, sendo capaz de identificar os aspetos que precisam ser trabalhados, em cada caso, numa tentativa de contribuir para o desenvolvimento harmonioso da criança.

O aprofundamento do conhecimento em volta do envolvimento dos alunos na escola tem vindo a conhecer um acréscimo e tem vindo a ser associado à ideia de sucesso (Ali & Hassan, 2018). Em Portugal, o estudo do EAE tem vindo a ganhar destaque, sendo

que autores como Veiga *et al.*, (2012), referem que o “interesse pelo conceito de envolvimento na escola provém, significativamente, das associações que lhe têm vindo a ser imputadas a um conjunto de efeitos nas crianças e nos jovens alunos” (p. 33). Sendo o grande objetivo da escola conduzir os seus alunos ao sucesso escolar, torna-se perceptível que o estudo de variáveis que promovem resultados positivos seja cada vez mais frequente, pois as conclusões conhecidas, a partir da investigação, poderão ajudar as organizações escolares na definição de linhas de ação.

A literatura de referência mostra que o EAE tem sido estudado por diversos autores e, por isso, tem conhecido diferentes definições com ênfase em diferentes dimensões que podem contextualizar e até explicar os diferentes níveis de envolvimento do aluno. No contexto desta dissertação ter-se-á como guia os trabalhos já desenvolvidos por Feliciano Veiga que tem vindo a ser um grande impulsionador do estudo da variável em Portugal. Para este autor, o envolvimento dos alunos na escola é visto como um construto multidimensional, o que mostra a sua exigência enquanto objeto de estudo. Sendo o EAE uma variável que engloba várias dimensões – cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa – poderá assumir-se como uma peça fundamental no desenvolvimento de uma aprendizagem e um desenvolvimento pessoal e social mais sólidos em diferentes patamares, sendo que já se verificou que o EAE pode interferir, até, em termos de alienação e abandono escolar (Veiga *et al.*, 2012).

Torna-se pertinente referir que o EAE é considerado, na literatura de referência, como um construto que se encontra ligado a outras variáveis, nomeadamente a profissionalidade docente e o envolvimento parental.

Assim, e relativamente à profissionalidade docente, que no contexto deste estudo focar-se-á no *feedback* do professor, torna-se pertinente atentar a uma eventual relação com o EAE, “dado o papel positivo que os professores podem ter na promoção do envolvimento dos alunos na escola” (Veiga *et al.*, 2012, p. 37). Na verdade, a relação que se cria entre alunos e professores, aqui analisada a partir do *feedback*, poderá assumir-se como muito importante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo mesmo defendido, por alguns autores, que “os comportamentos e as crenças dos professores apresentam efeitos significativos no envolvimento dos seus alunos na escola” (Veiga *et al.*, 2014, p. 1901).

Outra variável que parece estar ligada aos níveis de EAE é o envolvimento parental, razão pela qual também merecerá a atenção deste estudo. Sublinhe-se que, no

contexto deste trabalho, o envolvimento parental será considerado com base no apoio parental. Alguns autores atribuem ao apoio parental um papel de destaque na evolução das crianças, pois “o apoio dos pais, percebido pelos filhos, relaciona-se com a motivação acadêmica, influenciando o envolvimento cognitivo dos alunos” (Silva *et al.*, (2017) p. 29).

O sucesso também parece estar associado ao envolvimento dos alunos na escola, sendo que esta associação se verifica sempre no sentido de maiores níveis de envolvimento indicarem maior probabilidade de sucesso (Klem & Connel, 2004). Acrescente-se que, no contexto deste estudo, o sucesso é observado tendo em conta as classificações declaradas a Português.

Assumindo as concepções apresentadas, a presente dissertação procurou focar todos estes aspetos, evidenciando aqueles que se julgam mais importantes para percebermos a existência de uma relação do envolvimento dos alunos na escola com a profissionalidade docente (*feedback* do professor), o envolvimento parental (apoio parental) e sucesso escolar (classificações declaradas a Português). Para isso, organizou-se o trabalho em cinco capítulos, cuja descrição é feita de seguida, de forma sumária.

O capítulo um procura aprofundar o conceito de envolvimento dos alunos na escola (EAE). Com efeito, tenta-se enquadrar o construto, atendendo a diferentes definições e abordagens do mesmo. Há espaço, igualmente, para se fazer referência a metodologias e instrumentos de avaliação do EAE utilizados em outros estudos.

Relativamente ao segundo capítulo, este dá informações acerca dos fatores contextuais – profissionalidade docente (*feedback* dos professores) e envolvimento parental (apoio parental) – que podem estar ligados aos níveis de envolvimento dos alunos. Assim, serão apresentadas perspetivas acerca de cada um dos referidos fatores contextuais, na tentativa de esclarecer o que se entende por cada um deles, bem como perceber as relações encontradas na bibliografia entre o EAE e os referidos fatores.

No atinente ao terceiro capítulo, o mesmo dedica-se ao aprofundamento de noções relativas ao conceito sucesso escolar. Assim, nesta parte do trabalho, procurou-se indicar causas que possam estar na base de cenários de sucesso ou insucesso escolar, com base na literatura de referência. Para além disso, foi estabelecida uma ponte entre o sucesso escolar e o envolvimento do aluno na escola, deixando claro que os dois conceitos parecem estar mútua e positivamente relacionados.

Passando ao quarto capítulo, há a referir que o mesmo pretende explicitar a metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo empírico, fazendo referência às opções metodológicas seguidas, à amostra, caracterizando a mesma, ao procedimento de recolha de dados e ao procedimento de tratamento de dados. Neste capítulo há, igualmente, espaço para explicitar os cuidados éticos seguidos para assegurar o desenvolvimento da investigação.

No atinente ao capítulo cinco, o mesmo apresenta os resultados obtidos, assim como a discussão dos mesmos, tentando estabelecer um paralelo entre a revisão de literatura e os resultados alcançados, como forma de apresentar conclusões relativas à amostra em estudo.

Como forma de encerrar a dissertação, apresentam-se as conclusões que tentam fazer uma revisão refletida do trabalho, apresentando as conceções mais relevantes a reter de toda a informação apresentada, bem como as limitações encontradas ao longo do desenvolvimento do estudo. Para além disso, procura-se apresentar algumas sugestões que poderão ajudar a fomentar o envolvimento dos alunos na escola. Por fim, mas não menos importante, consideram-se as implicações que o desenvolvimento deste trabalho terá para a autora, enquanto profissional de educação, sabendo que o conhecimento adquirido através deste estudo poderá apresentar pistas para uma ação mais concertada e consciente em contexto de sala de aula.

## Capítulo 1. O envolvimento dos alunos na escola

### 1.1 Enquadramento do conceito

O conceito central neste estudo é o envolvimento do aluno na escola (EAE). Importa, por isso, fazer uma contextualização deste constructo, de forma que se possa entender do que se trata, tornando-se, assim, perceptível aquilo que está em causa e que efeitos e relações esta variável poderá trazer em contexto escolar. Sendo a escola um motor de mudança, faz todo o sentido que se tente, através desta organização, prevenir e combater circunstâncias que possam ser consideradas um entrave ao efetivo envolvimento do aluno. Desta forma, a escola deverá encarnar o papel ativador de uma postura mais envolvida por parte do discente, o que poderá ditar uma caminhada focada na definição de objetivos a atingir, objetivos esses que deverão resultar da consciencialização da importância de nos sentirmos parte integrante do processo de crescimento e de preparação para a vida.

O EAE é algo que, habitualmente, se discute em ambiente escolar, nomeadamente aquando do desenvolvimento e definição de estratégias de trabalho que possam promover o sucesso dos alunos, pois considera-se que “a aprendizagem se faz melhor através de um tipo de ensino que passe pelo envolvimento dos alunos no processo de descoberta (...)” (Veiga, 2013, p.550). Tendo em conta o referido, é natural que o interesse pelo estudo do envolvimento seja crescente, já que, associado a este conceito, está um “conjunto de efeitos (...), designadamente, os resultados académicos positivos” (Veiga *et al.*, 2012, p. 33) das crianças e jovens. Será fácil perceber que o envolvimento dos alunos dependerá de diversas circunstâncias, nomeadamente da ligação que o aluno cria com a escola, pois “students who value school and feel that they belong there are more likely to behaviorally engage in school activities (...)” (Monteiro *et al.*, 2021, p. 2).

O interesse pelo estudo do envolvimento já conta com alguns anos, precisamente por ser considerado um conceito importante. Na verdade, John Dewey, uma referência no contexto educacional, já procurou perceber como se desenvolvia a relação do aluno com a escola e a que fatores se deviam as diferentes formas de estar na mesma, sendo que o filósofo e pedagogo mostrou preocupação em relação às diferentes posturas que se desenvolviam em relação à aprendizagem (Ali & Hassan, 2018). Naturalmente, este interesse levou outros autores a insistirem na explicação do envolvimento do aluno na

escola, variável que se mostra relevante no percurso escolar de um aluno. Por esta razão, segundo Ali e Hassan (2018), os estudos sobre o envolvimento do aluno na escola têm vindo a conhecer um aumento nas últimas duas décadas e têm sublinhado o facto de que o envolvimento propicia bons resultados e conduz os alunos a comportamentos expectáveis, o que não se verifica quando o nível de envolvimento é reduzido.

Antes de se debruçarem sobre o envolvimento dos alunos na escola, os autores da área desenvolveram estudos sobre motivação e aprendizagem auto-regulada (Veiga *et al.*, 2009). É importante referir que a “relação entre o envolvimento e a motivação constitui, ainda e também, tema de amplo debate e investigação” (Veiga *et al.*, 2012, p. 33), isto porque diferentes autores assumem diferentes abordagens no que respeita à eventual relação existente entre motivação e envolvimento, pois defende-se que a motivação, só por si, não gera envolvimento (Veiga *et al.*, 2012, p. 33).

A pesquisa bibliográfica mostra que o próprio termo – EAE – sofreu alterações conforme foi sendo estudado, começando por ser visto, inicialmente, apenas como “envolvimento”, passando para “envolvimento na escola” e evoluindo para “envolvimento dos alunos” (Ali & Hassan, 2018).

Ao longo dos estudos desenvolvidos, também o modo como o envolvimento foi sendo definido foi sofrendo alterações. Ali e Hassan (2018) fazem uma síntese acerca de diferentes conceções que foram sendo criadas para este conceito por diferentes autores, ao longo do tempo, sendo que se reproduzem, de seguida, algumas delas, nomeadamente as de Audas e Willms (2001); Furlong *et al.* (2003); Fredricks *et al.* (2004) e Klem e Connel (2004).

Para Audas e Willms (2001), o envolvimento mede-se pela forma como os estudantes participam nas atividades académicas e não académicas e pelo nível como os alunos se identificam com a escola e valorizam os resultados escolares. Já Furlong *et al.* (2003) consideram que o envolvimento dos alunos tem a ver com as relações desenvolvidas com as pessoas com quem trabalham, bem como com a integração denotada relativamente ao ambiente escolar e ao desenvolvimento das diferentes tarefas. No ponto de vista de Fredricks *et al.* (2004), quando se fala de envolvimento há que sublinhar o aspeto emocional, nomeadamente as reações dos alunos, sejam elas positivas ou negativas, em relação aos colegas e aos professores. Klem e Connel (2004), ao definir envolvimento, consideram uma visão afetiva, comportamental e cognitiva dos alunos em contexto de sala de aula.



Para outros autores, como Newmann (1992), a definição de EAE baseia-se no investimento psicológico dos alunos na aprendizagem. É por isso que se pode afirmar que, no ponto de vista deste autor, alunos envolvidos com a escola demonstram empenho e vontade de aprender, sentindo-se satisfeitos com os resultados atingidos.

Continuando a revisitar algumas das concepções conhecidas sobre o envolvimento do aluno na escola, apresenta-se, agora, Skinner *et al.* (2009) que consideram que o EAE é a “quality of a student’s connection or involvement with the endeavor of schooling and hence with the people, activities, goals, values, and place that compose it” (p. 494).

Outra definição sobre o construto em estudo avança que o EAE é “uma energia em ação, uma ligação, uma interação entre a pessoa e a atividade (Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005 citados por Veiga *et al.*, 2012, p. 33). Para Veiga *et al.* (2012), o EAE é entendido como “a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente de ação)” (p. 32), sendo, por isso, um “fator de desempenho acadêmico” (Veiga *et al.*, 2012, p. 32). Segundo Covas (2020), o EAE “(...) tem sido definido como um fenômeno que acontece quando se estabelece uma sintonia entre os interesses individuais e os interesses da escola, uma espécie de “cola” que liga o aluno ao contexto escolar (...)” (p. 3). A partir destas palavras, parece tornar-se perceptível que a ligação entre o aluno e a escola pode ser vista como uma base para o surgimento do envolvimento do discente.

Tendo em conta o já apresentado, torna-se inegável que o envolvimento do aluno se assume como uma variável que contribui para a construção de uma aprendizagem mais sólida, tendo já sido verificada uma relação entre “níveis de envolvimento elevados e uma ocorrência mínima de abandono escolar” (Veiga *et al.*, 2012, p. 35). Posto isto, parece fazer sentido que o envolvimento tenha vindo a ser estudado, ao longo dos anos, em diferentes contextos com o intuito de se verificar e confirmar a importância que lhe tem sido atribuída. Para além disso, o estudo do construto contribui para que se possa evoluir em termos do conhecimento de estratégias que se afigurem benéficas no incremento dos níveis de envolvimento dos alunos na escola. Convém, no entanto, referir que a diversidade de estudos e definições existentes acerca do conceito de envolvimento leva os investigadores a afirmarem que “although uses of this construct have proliferated, definitional clarity has been elusive” (Appleton *et al.*, 2008, p. 370), o que se revela, por vezes, uma dificuldade no estudo do envolvimento.

Torna-se pertinente referir que o estudo sobre envolvimento conheceu uma evolução ao longo do tempo, sendo que o construto começou por ser visto de forma unidimensional, passando para bidimensional e culminando numa visão multidimensional, atendendo às dimensões consideradas na definição do conceito.

Segundo González (2010), o envolvimento, na década de 90, foi encarado como um construto unidimensional, sendo que a medição dos níveis de EAE dependia, unicamente, da dimensão comportamental, vista a partir da participação do aluno nas atividades, por exemplo.

A perspetiva bidimensional começou a surgir quando os autores perceberam que o envolvimento ia para além dos comportamentos dos alunos. Um trabalho muito reconhecido no âmbito da perspetiva bidimensional do EAE é o Modelo de Participação – Identificação de Finn (1993) que sublinha que o envolvimento do aluno não se mede só pela participação nas atividades sugeridas (dimensão comportamental). Há que ter em conta, também, o facto de o discente se sentir ou não integrado na escola (dimensão afetiva), partilhando dos seus ideais, integração esta que surge em função das reações e das relações que se originam no meio escolar, advindas das mais diversas situações do dia a dia.

Posteriormente, foram surgindo abordagens mais aprofundadas do EAE, cujo ponto de vista inclui as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental. Esta visão do EAE mostra-se mais integradora e, por isso, mais completa, pois vê o envolvimento como uma interação de ações levadas a cabo pelo aluno (Fredricks *et al.*, 2004). O envolvimento aborda uma série de aspetos que se conjugam (empenho, vontade de aprender, comportamentos adequados, investimento na aprendizagem), mas que são estudados de formas diferentes, por diferentes autores. Assim sendo, esta característica multifacetada do envolvimento encontra-se repercutida na literatura da especialidade que nos oferece uma panóplia de informações que devem ser filtradas, de modo que se defina a linha de trabalho que guiará a investigação. Importa, assim, perceber que o “engagement is inclusive; each type of engagement combines constructs that are usually studied separately, which results in detailed information about the constructs” (Fredricks *et al.*, 2004, p. 82). É desta condição que resulta a riqueza deste conceito que terá de ser, explicitamente, compreendido para que possa, posteriormente, ser estudado.

No âmbito do esclarecimento da conceção do EAE, importa sublinhar os contributos de Feliciano Veiga, pois é um autor que tem investido muito na exploração

do tema em discussão e cujos trabalhos têm contribuído, tanto para a clarificação conceptual, como para a dimensão instrumental do conceito do envolvimento. Colocando o foco na questão conceptual, Veiga vê o envolvimento como uma ligação do aluno à escola, ligação esta que se baseia em quatro dimensões específicas: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Veiga admite, então, fazer sentido que se junte mais uma dimensão ao estudo do envolvimento: a dimensão agenciativa. Esta variedade de dimensões estudadas por Veiga mostra que, para percebermos o nível de envolvimento de um aluno, devemos olhar para a criança como um todo que encerra em si uma série de aspetos que, sendo diferenciados na sua base, concorrem para um desempenho global. Acrescente-se, nesta fase, que o envolvimento, a partir da definição de Veiga, faz-se de vivências, portanto poderá ser criado e “alimentado”, dando-se ao aluno condições para que possa fazer crescer e desenvolver o seu envolvimento. O envolvimento parece ser um catalisador de comportamentos mais motivados e integrados, logo “urge repensar as aprendizagens, introduzindo o estudo de novos conceitos, mais transdisciplinares, como o conceito de envolvimento (engagement)” (Veiga *et al.*, 2012, p. 39).

O envolvimento resume em si uma ideia de comprometimento do aluno com a escola e, conseqüentemente, com a sua aprendizagem, o que poderá acontecer em diferentes vertentes, as denominadas dimensões do envolvimento (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa). De seguida, far-se-á uma resumida abordagem à ideia que sustenta cada uma destas dimensões.

No que respeita à dimensão cognitiva, e segundo González (2010), entende-se que a mesma está relacionada com a forma como o aluno se empenha no desenvolvimento das atividades. Neste sentido, é uma dimensão diretamente ligada a questões académicas e, por isso, evidencia as estratégias de aprendizagem que o aluno constrói inserido num grupo, sendo, assim, determinante, a perceção que o aluno tem de si e da sua relação com os outros no âmbito desta dimensão. Neste campo insere-se, portanto, o investimento do aluno, aliado ao seu esforço para conseguir o compromisso e o domínio sobre a sua aprendizagem (González, 2010). Esta dimensão revela-se, ainda, no âmbito das metas que o próprio estudante traça para si, as quais irão nortear a sua ação (Covas, 2020).

No atinente à dimensão afetiva, poder-se-á afirmar que esta se mede a partir do vínculo que o aluno cria com a instituição que frequenta, sendo, por isso, muito marcada por aspetos emocionais. É, então, “avaliada através do interesse, da preferência, da pertença e de atitudes para com a escola, a aprendizagem, os professores e os pares”

(Veiga *et al.*, 2012, pp. 32-33). Está, assim, ligada a um sentimento positivo em relação à escola e à aprendizagem. Tem sido notório que esta dimensão aparece, por vezes, associada a outros conceitos ligados à educação, como: vinculação, envolvimento motivacional ou valorização da escola (Appleton *et al.*, 2008).

Passando para a dimensão comportamental, importa referir que a mesma está relacionada com os comportamentos do aluno no que respeita à sua vida escolar, sendo estes operacionalizados “pelas ações e práticas direcionadas para a escola e para a aprendizagem” (Veiga *et al.*, 2012, p. 33). É uma dimensão ligada ao entendimento e cumprimento, por parte do aluno, das regras definidas para o espaço escolar, podendo ser identificada através de condutas observáveis. No domínio da dimensão comportamental, e como se pode ler em Covas (2020), o Modelo de Participação – Identificação de Finn (1993) é considerado uma valiosa ajuda para descortinar a referida dimensão, pois define quatro níveis de participação distintos que se caracterizam pela qualidade da participação do aluno em contexto escolar, sendo o nível um o que reflete menor participação e o quatro o que evidencia maior nível.

Por fim, a dimensão agenciativa diz respeito a “uma conceptualização do aluno visto como agente da ação (...)” (Veiga, 2013, p. 445). É uma dimensão que se prende com a capacidade que o aluno tem de criar a sua oportunidade de intervenção no decorrer da aprendizagem, demonstrando iniciativa ao colocar questões e ao levantar dúvidas que ajudam a construir a sua aprendizagem (Covas, 2020). Assim, esta dimensão coloca o aluno como centro no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, sendo uma peça fundamental do mesmo; o aluno é, então, o autor de uma espécie de recriação do processo, o que faz com que o próprio se reinvente, atribuindo significado às suas aprendizagens (Veiga, 2013; Covas, 2020).

O envolvimento pode ser, por conseguinte, definido, observado e medido a partir das referidas dimensões, no entanto “não está ainda claro se estas (...) têm uma influência equitativa na aprendizagem ou se alguma delas é primordial” (Covas, 2020, p. 29).

Atendendo a toda a informação já exposta acerca do EAE, reconhece-se que este constructo poderá ajudar os docentes no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais sedimentado, pois nasce do trabalho com alunos que se mostram curiosos e interessados e que estão focados no seu desempenho.

Poder-se-á afirmar, assim, que o envolvimento e os seus efeitos merecem a nossa atenção, no sentido de serem conhecidos eles que podem ser decisivos no sucesso dos

alunos. Assim, tem-se tentado perceber e explicar o efeito protetor do envolvimento relativamente aos desafios da escola dos nossos dias, partindo do princípio de que o estudo do EAE permite perceber o processo através do qual se dá o descomprometimento dos alunos relativamente à escola (Appleton *et al.*, 2008). Tal facto poderá auxiliar na redução de cenários de insucesso e retenção que são, por sua vez, “indicadores prejudiciais ao desenvolvimento individual, nomeadamente em termos de adaptação social, emocional e comportamental na escola e noutros espaços de vida” (Caldeira *et al.*, 2013, p. 7028).

É pertinente, nesta fase, referir que o envolvimento do aluno na escola não se encontra alheado do contexto em que a pessoa se insere (Fredricks *et al.*, 2004). De facto, e dada a reconhecida importância atribuída a este conceito e a sua permeabilidade relativamente a fatores diversos, muitos investigadores têm desenvolvido estudos para aprofundar a sua relação com as demais variáveis associadas a cada aluno.

Assim, o EAE pode depender de outras variáveis que, inevitavelmente, estão ligadas ao próprio ao discente, tais como género, idade, escolaridade dos pais ou até o facto de ter reprovado ou não. Efetivamente, a literatura indica que existe uma diferença nos níveis de envolvimento na escola, atendendo ao género do aluno. Alguns autores concluíram que as raparigas revelam níveis de envolvimento mais robustos, quando comparados com os dos rapazes (Lam *et al.*, 2011). Lam *et al.* (2011) avançaram com a ideia de que se reconhece um nível diferenciador no que respeita ao desempenho das raparigas em detrimento da mesma capacidade dos rapazes.

No que respeita à idade dos alunos, também esta variável mostra exercer algum poder sobre o nível de envolvimento demonstrado pelos alunos (Klem & Connel, 2004). Na verdade, Caldeira *et al.* (2013) afirmam que em idades mais precoces o envolvimento é mais notório. Tal situação, poderá, eventualmente, estar relacionada com a decrescente postura de compromisso assumida pelos alunos para com a escola, postura esta, também, por vezes, decorrente do aumento do nível de exigência dos conteúdos (Fernandes, 2013).

Ainda atendendo a fatores que contextualizam o envolvimento do aluno, alguns autores estudaram a influência da escolaridade dos pais nos níveis de envolvimento dos seus educandos. Entre eles, Diogo (2010) refere que a baixa escolaridade dos pais/ Encarregados de Educação acaba por representar uma “barreira” a um acompanhamento efetivo ao percurso escolar do aluno. A escolaridade dos pais está, também, associada às expectativas que os progenitores têm em relação ao percurso escolar dos seus educandos,

o que pode moldar a forma como os pais estimulam as crianças rumo a aprendizagens mais significativas, o que contribuiu, igualmente, para o aumento dos níveis de envolvimento (Dotterer *et al.*, 2009; Abreu & Veiga, 2014).

Em relação às reprovações, há a dizer que o facto de o aluno reprovar ou não poderá deixar consequências no percurso escolar, e até ao longo da vida, pois o insucesso, em termos escolares, poderá predizer situações de comportamentos disruptivos em diferentes contextos da vida do aluno (Caldeira *et al.*, 2013). Ora, as reprovações associam-se à ideia de insucesso escolar, facto que, segundo o já exposto, poderá ser combatido através de uma aposta forte no desenvolvimento do EAE (Caldeira *et al.*, 2013). Assim, poder-se-á afirmar que as aprovações /reprovações, ou, de modo mais geral, o sucesso/ insucesso são variáveis que merecem a atenção dos autores da literatura da especialidade, pois poderão ter uma ação importante na vida da pessoa que é o aluno.

Em suma, as relações conhecidas entre o EAE e outras variáveis impulsionam, cada vez mais, a necessidade de aprofundarmos o conhecimento e mostra-nos que o “study of engagement as multidimensional and as an interaction between the individual and the environment promises to help us to better understand the complexity of children’s experiences in school (...)” (Fredricks *et al.*, 2004, p. 61).

## **1.2 Diferentes abordagens do estudo do envolvimento dos alunos na escola**

As informações acerca do tema do envolvimento são, como já se percebeu, variadas. Neste sentido far-se-á uma explicação das abordagens que se podem seguir aquando do estudo do envolvimento. Estas precisam ser contextualizadas, de modo que se tornem explícitas na sua conceção.

A pesquisa mostra que, segundo McMahon e Portelli (2004), o envolvimento pode ser visto de três formas distintas, às quais os autores deram a seguinte identificação: tradicional, liberal e democrática (adaptado de McMahon & Portelli, 2004). Desta forma, a primeira perspetiva – tradicional – considera que o envolvimento “is almost exclusively identified with a certain conception of academic achievement or a process identifiable by behavioral traits and/or observable psychological dispositions” (McMahon & Portelli, 2004, p. 62). Com efeito, esta é uma forma muito linear de ver o envolvimento e não abre espaço para o repensar o processo de aprendizagem, pois segundo McMahon e Portelli (2004) “it does not interrogate the content of what amounts to academically worthwhile, and it conceives of engagement in primarily strong behavioral terms and a narrow psychological understanding of the concept”. (p. 64).

A segunda forma de ver o envolvimento – liberal – assume que o EAE está intimamente ligado ao sentido de pertença do aluno em relação à escola, aos seus professores e aos seus pares. Esta perspetiva defende, igualmente, que o envolvimento do aluno depende do envolvimento dos demais agentes educativos (McMahon & Portelli, 2004). Como se percebe, esta perspetiva “broadens the meaning of engagement beyond traditional notions of the academic and focuses on the strengths of students” (McMahon & Portelli, 2004, p. 65). No entanto, e segundo McMahon e Portelli (2004), esta perspetiva continua a apresentar alguns problemas, pois não põe em causa o propósito do envolvimento.

Por fim, a perspetiva democrática considera que o envolvimento é um movimento que requer uma troca significativa de aprendizagens entre o professor e o aluno, situação que concorre para a evolução de um e de outro, com ganhos para ambas as partes, o que torna este ponto de vista do envolvimento diferente dos dois anteriores, pois vê o EAE de forma qualitativa, deixando de o reduzir a estratégias ou comportamentos (McMahon & Portelli, 2004).

Por outro lado, e seguindo o ponto de vista de uma referência no que respeita às abordagens sobre o envolvimento, Kahu (2013) considera que o envolvimento deverá ser

visto a partir de diferentes perspetivas que focam aspetos distintos, a saber: a perspetiva comportamental; a perspetiva psicológica; a perspetiva sócio-cultural e, finalmente, a perspetiva holística.

Como se percebe pela nomenclatura, cada perspetiva coloca em análise uma característica diferente do envolvimento do aluno. A partir da leitura de Kahu (2013), podemos perceber que a perspetiva comportamental está ligada, por um lado, aos comportamentos assumidos pelos estudantes e, por outro, aos comportamentos assumidos pela instituição. Isto é, sublinha o facto de o comportamento do estudante poder ser o reflexo das práticas da escola. O autor afirma que esta abordagem explica parte da complexidade do EAE, nomeadamente a referente às práticas do ensino e aos comportamentos do aluno.

Analisando a perspetiva psicológica verificamos que o autor atribui o nível de envolvimento do aluno à individualidade de cada estudante, personalizando, portanto, o conceito em análise. Esta perspetiva enfatiza a emoção que pode estar associada à aprendizagem e que ajudará a definir o nível e a intensidade do envolvimento. Estes indicadores – nível e intensidade – podem variar ao longo do tempo, pois esta perspetiva vê o envolvimento como uma resposta ao contexto, pelo que deveremos assumir que “there is much that can be done to improve engagement” (Kahu, 2013, p. 763).

A perspetiva sócio-cultural, para Kahu (2013), sublinha fatores ligados ao contexto social mais amplo do aluno, tentando explicar as razões que poderão estar na base do facto de um aluno se comportar de forma envolvida ou não. Pode referir-se que, segundo esta perspetiva, o aluno é visto como resultado do meio em que se insere, sendo fruto da conjugação dos diversos estímulos e realidades que o rodeiam, como a organização escolar, as estruturas de que o aluno faz parte ou o ambiente social em que está integrado. Esta perspetiva tenta aprofundar, igualmente, a capacidade de resposta que o discente apresenta a esses mesmo estímulos, o que se operacionaliza por meio dos níveis de envolvimento apresentados.

A última perspetiva apresentada por Kahu (2013) é intitulada de perspetiva holística. Esta olha para o envolvimento de forma mais ampla, tentando recolher todos os dados disponíveis acerca do compromisso do aluno com a aprendizagem. É, portanto, uma perspetiva que tenta aglomerar as perspetivas anteriores.

O mesmo autor sublinha que cada uma destas formas de olhar para o envolvimento é importante para perceber este construto, mas cada uma mostra apenas uma parte da



complexidade que é este conceito. Assim, “problems of definition and poor understanding about the relationships between the variables are hampering progress” (Kahu, 2013, p. 765), o que mostra que devemos continuar a trabalhar na clarificação do conceito do envolvimento, tentando produzir novo conhecimento e estudando a realidade de modo que se possa, cada vez mais, esclarecer esta noção. Naturalmente, o surgimento de diferentes abordagens, provenientes de toda a investigação em torno do EAE, prendem-se com a importância atribuída a este construto relativamente ao desempenho académico, ideia já sublinhada anteriormente.

O presente trabalho irá desenvolver-se no alinhamento de uma abordagem holística, pois, por um lado, pretendemos olhar para o envolvimento do aluno na escola como um processo que surge da interação das diferentes dimensões (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa), e, por outro, tencionamos ter em conta o ambiente ou contexto em que o aluno se movimenta, isto é, analisar fatores do contexto do discente, nomeadamente no que respeita ao *feedback* dos professores e ao apoio parental. Para além disso, pretende-se verificar uma eventual relação entre envolvimento do aluno e outras variáveis, nomeadamente o sucesso escolar.

### 1.3 Metodologias e instrumentos de avaliação do envolvimento

O estudo do envolvimento deve ser feito atendendo ao nosso objetivo, pelo que este último ditará a forma como iremos proceder à avaliação do conceito em análise. A literatura aponta diferentes metodologias e instrumentos de avaliação deste constructo.

No âmbito das metodologias de avaliação, Covas (2020, p. 30) reforça quatro métodos de avaliação que poderão ajudar a escolher o instrumento mais adequado, tendo em conta a informação que pretendemos recolher. Estes métodos são:

- aplicação de questionário com questões relativas às diferentes dimensões do envolvimento;
- descrição feita pelos alunos sobre uma determinada área de aprendizagem;
- relato dos professores acerca da perceção que têm sobre o envolvimento dos alunos;
- aplicação de entrevistas aos estudantes com o intuito de fazer o levantamento das perceções dos alunos relativas ao envolvimento, partindo das suas experiências escolares.

Acrescente-se que Veiga *et al.* (2014) fazem, ainda, referência a um outro método que se prende com a possibilidade de haver a intervenção de observadores, instruídos para o efeito, que, em contexto de sala de aula, podem fazer a medição do nível de envolvimento dos alunos. Esta forma de proceder à recolha de dados pode funcionar de forma isolada ou poderá servir “to compare perceptions that students have about themselves with what occurs in reality” (Veiga *et al.*, 2014, p. 52).

Veiga *et al.* (2014) afirmam, ainda, que “there are a number of instruments designed to measure this construct in elementary, middle and high school-aged students, as well as in university undergraduates” (p. 52), o que é revelador da necessidade de estudarmos este conceito em diferentes faixas etárias ou diferentes níveis de aprendizagem. Ora, a necessidade de estudarmos os níveis de envolvimento do aluno em diferentes níveis de ensino está, intimamente, relacionado com aquilo que a realidade nos tem vindo a mostrar: o EAE é algo que pode conhecer mudanças, ao longo do percurso de vida estudantil da pessoa. Isto é, considera-se que o nível de envolvimento de um aluno pode ser diferente ao longo da sua escolaridade, pois, segundo Fredricks *et al.* (2004), “engagement is presumed to be malleable, responsive to contextual features, and amenable to environmental change” (p. 59).

Como podemos ver, a metodologia a seguir pode variar em função do tipo de dados que pretendemos recolher e, por consequência, em função do nosso objetivo de estudo. A

pesquisa bibliográfica diz-nos que, no âmbito do 1.º ciclo, não tem sido uma prática recorrente a avaliação do EAE, pelo que a grande parte dos estudos encontrados se destinam a faixas etárias superiores.

No atinente aos instrumentos, é importante notar que são vários os exemplos de trabalhos criados para medir o envolvimento. Veiga *et al.* (2014) indicam uma série de estudos que se organizam de forma diferente de acordo com aquilo que procuram estudar e com os instrumentos usados. Os mesmos autores chamam atenção para dois aspetos fundamentais a ter em conta quando se pretende medir esta variável: por um lado, definir que dimensões serão utilizadas e que quantidade e, por outro, ter a noção clara das qualidades psicométricas do instrumento a utilizar. Na verdade, existe uma panóplia de instrumentos que asseguram estas condições, o que pode dificultar a escolha dos investigadores, no que respeita ao instrumento mais adequado ao seu estudo.

Os instrumentos de avaliação do envolvimento variam no que respeita ao número de dimensões seleccionadas, bem como à forma como a informação é recolhida. No atinente às dimensões, já foram testados instrumentos que avaliam o EAE como um constructo unidimensional, fazendo referência a uma dimensão apenas. Todavia, outros instrumentos vão mais longe e avaliam mais dimensões, olhando para o envolvimento de forma multidimensional. Alguns exemplos são dados por Veiga *et al.* (2014, p. 42), como: *Student Engagement Questionnaire* (SEQ; Kember & Leung, 2009); *Behavioral Engagement Questionnaire* (BEQ; Miserandino, 1996) ou *Cognitive Strategies* (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004). Todos estes exemplos medem o envolvimento a partir de uma única dimensão. Destacaria, neste contexto, o instrumento *Behavioral Engagement Questionnaire* (BEQ; Miserandino, 1996) que foi aplicado a crianças, do sistema educacional americano, com idades correspondentes a alunos do 1.º ciclo em Portugal. Este estudo tenta perceber o EAE a partir de sete aspetos diferenciados: envolvimento; persistência; evitamento (das dificuldades); ignorância (das dificuldades); desistência; participação; concentração. É uma escala que se organiza em 32 itens, cujas respostas se encontram ancoradas de 1 a 4 e tencionam retirar informações relativas aos resultados escolares.

Veiga *et al.* (2014) prosseguem com mais exemplos de instrumentos, desta feita os que avaliam mais do que uma dimensão, a saber:

- Duas dimensões do EAE: *Engagement vs. Disaffection with Learning* (EDL; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008);

- Três dimensões do EAE: *Academic Engagement Scale for Grade School Students* (AES-GS; Tinio, 2009);
- Quatro dimensões do EAE: *Student Engagement in School-Four-Dimensional Scale* (SES-4DS; Veiga, 2013).

Todos os exemplos, anteriormente apresentados, seguem o método de aplicação de questionários e/ ou entrevistas, metodologias já referenciadas anteriormente com base em Covas (2020). Para além disso, os instrumentos enumerados focam as perceções dos alunos, sendo essas a chave para a obtenção dos dados. Na verdade, a ênfase aqui dada a este tipo de instrumento prende-se com o facto de o presente estudo utilizar, também, a mesma forma de atuar perante os alunos. Ou seja, aquando do desenvolvimento da presente investigação também serão recolhidas perceções dos alunos, as quais ajudarão a caracterizar o envolvimento dos respondentes.

Um instrumento que tem vindo a ser muito utilizado é a Escala do Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional (EAE – E4D) de Feliciano Veiga (referenciado acima como *Student Engagement in School-Four-Dimensional Scale* (SES-4DS, Veiga, 2013). Esta escala surgiu devido à inexistência de uma escala que contemplasse as quatro dimensões do envolvimento: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Aquando da criação deste instrumento, a preocupação do autor foi a de gerar um imprescindível elo entre a definição conceptual de envolvimento e a sua definição operacional. Assim sendo, no contexto de uma investigação por meio da escala EAE – E4D, os itens deverão recolher informação relativa a cada uma das dimensões relacionadas com o envolvimento (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa).

Veiga procedeu, então, a uma adaptação para Portugal da escala “Students’ Engagement in School International Scale” (SEISIS), a qual já havia sido usada num estudo internacional. Naturalmente, esta adaptação careceu de testes que comprovassem as qualidades psicométricas do instrumento. O autor pôde concluir, através da avaliação que fez, que a Escala do Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional (EAE – E4D) é “um instrumento quadri-multidimensional, com fidelidade e validade notórias” (Veiga, 2013, p. 446). Esta qualidade esteve na base da escolha deste instrumento para a realização do presente estudo, pois está adaptado à realidade portuguesa e, para além disso, estão avaliadas a consistência e validade. Assim, no âmbito desta dissertação, o procedimento de recolha de dados relativos ao EAE será levado a cabo através da utilização da EAE – E4D.

#### 1.4 Estudos empíricos

Diversos estudos têm vindo a ser desenvolvidos no sentido de conhecer factos - evidência empírica - que suportem a teoria conhecida acerca do constructo em análise.

Na Região Autónoma dos Açores, há que ter em conta o desenvolvimento de estudos com o intuito de compreender a realidade acerca do envolvimento do aluno no contexto das escolas açorianas. Exemplo disso, é o estudo de Fernandes (2013), com uma amostra de 365 sujeitos, de ambos os sexos a frequentar os 7.º e 10.º anos de escolaridade, que confirma, à data da sua realização, o facto de existirem “correlações positivas entre as variáveis EAE e resultados escolares” (p. 86).

Há a referir outro estudo, também realizado nos Açores, cujos dados recolhidos dizem respeito a uma amostra de 560 sujeitos, a frequentar o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. Este trabalho confirma que o efeito do envolvimento é mais visível e “significativo em níveis de escolaridade (e idade) mais baixos” (Caldeira *et al.*, 2013, p. 7046). O mesmo estudo apresenta-nos, ainda, resultados no que respeita à relevância de cada uma das dimensões que compõem o envolvimento, mostrando que “a dimensão cognitiva é a que menos contribui para a definição do envolvimento escolar no total da amostra (...) e que a dimensão comportamental é considerada (...) como melhor preditora do desempenho académico (...)” (Caldeira *et al.*, 2013, p. 7046).

Outro trabalho a considerar, no Arquipélago dos Açores, é o de Fernandes *et al.* (2014), cuja amostra englobou 535 alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade. Note-se que este estudo procurou medir os níveis de envolvimento destes alunos, tendo o mesmo sido caracterizado como moderado a alto. Os autores, concluíram, igualmente, que há variância nos níveis de envolvimento, atendendo ao ano de escolaridade, sendo mais envolvidos alunos de anos de escolaridade mais baixo. A recolha de dados relativos ao estudo em análise mostrou, ainda, uma correlação negativa significativa que tende a indicar que níveis de envolvimento mais altos concorrem para níveis mais baixos de comportamentos disruptivos. Assim, o referido estudo concluiu que o maior envolvimento dos alunos se afigura “uma ferramenta positiva e poderosa e que um maior desenvolvimento cognitivo, comportamental e afetivo dos estudantes irá estimular comportamentos pró-sociais, incentivando um clima escolar mais afável (...) e, ainda, uma maior facilidade nas aprendizagens escolares” (Fernandes *et al.*, 2014, p. 10).

Fora do território açoriano, faz-se referência ao estudo de Pereira *et al.* (2008), desenvolvido ao nível do 1.º ciclo com uma amostra de 563 crianças dos 3.º e 4.º anos de

escolaridade e respetivos pais e professores, que procurou elucidar a resposta do envolvimento à qualidade do apoio parental, tendo sido possível verificar “um efeito positivo do envolvimento parental na escola no desempenho académico das crianças” (p. 105), o que, com base na teoria, é indicador de maiores níveis de envolvimento. Para levar a cabo este estudo, os autores utilizaram o Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE), tendo sido utilizadas duas versões: a destinadas aos pais (QEPE -Vpa) e a destinada aos professores (QEPE-VPr).

A nível internacional, também têm sido diversos os estudos desenvolvidos. Neste contexto, faz-se referência a um trabalho desenvolvido nos Estados Unidos da América, da autoria de Birch e Ladd (1997). Os dados deste estudo foram recolhidos numa amostra de 206 crianças, de ambos os sexos, com uma média de idades fixada nos cinco anos. A seleção deste estudo está relacionada com o facto de ter sido desenvolvido numa idade próxima à do 1.º ciclo. Para além das crianças, esta investigação contou com a participação de 16 professores.

O referido estudo desenvolveu-se, utilizando diferentes escalas com o intuito de medir diversos aspetos que podem contribuir para o ajustamento e conseqüente envolvimento do aluno na escola. Estas escalas, todas citadas por Birch e Ladd (1997), serviram para averiguar aspetos como: a relação entre o aluno e o professor (Student-Teacher Relationship Scale da autoria de Pianta & Steinberg, 1992); o ajustamento do aluno em contexto escolar (School Adjustment Outcome Indices da autoria de Harcourt Brace Jovanovich, 1986); a adaptação social das crianças em meio escolar (Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire for Young Children da autoria de Cassidy & Asher, 1992); e o gosto que os alunos têm em frequentar a escola (School Liking and School Avoidance Scale adaptado de outros instrumentos criados por Ladd and Price, 1987). O uso destas escalas, algumas direcionadas aos professores, outras direcionadas aos alunos, permitiu chegar a diversas conclusões ligadas a diferentes aspetos que concorrem para o ajustamento das crianças, de uma forma geral, no contexto escolar. No entanto, aqui serão sublinhadas as ideias que nos conduzem a conclusões ligadas ao envolvimento do aluno na escola. Como tal, os autores – Birch e Ladd (1997) – puderam verificar que a qualidade das relações estabelecidas em contexto escolar parece enquadrar diferentes níveis de envolvimento na escola. Assim, um ambiente de conflito tende a gerar comportamentos de afastamento da escola, visto que a criança não reconhece uma rede

de suporte no meio escolar, situação que não se mostra vantajosa no que toca ao incremento dos níveis de envolvimento.

Por contradição ao exposto, Birch e Ladd (1997) referem que a proximidade na relação estabelecida entre o professor e o aluno promove uma adaptação favorável dos alunos ao ambiente escolar, refletindo-se no envolvimento das crianças em relação à escola, bem como no seu desempenho, pautado por uma atitude comprometida.

No respeitante a conclusões relacionadas com os professores, o estudo de Birch e Ladd (1997) mostrou que os docentes parecem desenvolver relações mais próximas com alunos que mostram ser mais envolvidos com as atividades da sala de aula.

As relações positivas, desenvolvidas entre professores e alunos, parecem criar, segundo este estudo, condições de segurança para as crianças, o que pode “enable children to become self-directed and responsible participants in the classroom” (Birch & Ladd, 1997, p. 76), concorrendo para o aumento do envolvimento do aluno na escola.

Ainda a nível internacional, e em escolas públicas dos Estados Unidos da América com o intuito de aferir os níveis de envolvimento, refere-se o estudo de Powell *et al.* (2008) realizado com crianças do Pré-escolar, por isso com idade próxima à dos alunos do 1.º Ciclo. Este estudo contou com a participação das crianças e dos professores através da observação direta em contexto de sala de aula, sendo que o registo de observação foi feito através da utilização de um instrumento criado por Kontos *et al.*, (2002, citado por Powell *et al.*, 2008). A observação foi conduzida em diferentes contextos de trabalho – grande grupo; trabalho de pares; trabalho individual –, tendo os autores procurado aferir o efeito que o ambiente da sala de aula pode operar no nível de envolvimento dos alunos. Com efeito, os autores puderam certificar-se de que o ambiente da sala de aula promove o envolvimento do aluno nas diversas atividades de aprendizagem. Ademais, Powell *et al.* (2008) sublinharam que o trabalho em pares mostra ser o cenário que melhor promove o envolvimento ativo dos alunos por incentivar os alunos a interagirem entre si. Em relação aos professores, o estudo em análise verificou que o envolvimento ativo das crianças foi mais recorrente quando os docentes elogiavam os alunos e quando monitorizavam os comportamentos dos discentes nos diferentes grupos.

Outros estudos realizados vêm mostrar a necessidade de investirmos neste tema, pois, segundo Dias *et al.* (2015), há a registar uma “escassez de instrumentos específicos para avaliar as perceções dos estudantes”, neste caso, nomeadamente, entre as estratégias de promoção do sucesso educativo e o envolvimento dos alunos. Este estudo de Dias *et*

*al.* (2015), desenvolvido no 2.º e 3.º ciclos de escolas do norte de Portugal, sugere que existe uma relação positiva entre o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de estratégias de promoção de sucesso educativo. Ora, tal inferência indica a importância de se apostar em estudos que aprofundem esta ideia e possam contribuir para a definição de linhas de trabalho que visem fomentar, de forma bidirecional, o sucesso educativo e o envolvimento dos alunos.

No âmbito da recolha de estudos empíricos que analisam o envolvimento do aluno na escola, é necessário ter em conta o trabalho de Campos *et al.* (2020) que fizeram uma pesquisa exaustiva de estudos que focam o envolvimento dos alunos na escola, concluindo que são poucos os estudos desenvolvidos nos anos iniciais de escolaridade, facto que foi igualmente verificado na pesquisa efetuada para a realização do presente estudo. Esta situação justifica a parca referência a conclusões resultantes de estudos levados a cabo com alunos do 1.º ciclo. Campos *et al.* (2020) avançam que o facto de existirem mais estudos com crianças mais velhas e adolescentes pode dever-se à maior incidência de abandono escolar nestas idades e, admitindo que o envolvimento do aluno na escola é encarado como um protetor neste âmbito, faz sentido que não seja tão estudado em crianças mais pequenas. O facto de os estudos no 1.º ciclo, a que se conseguiu ter acesso, serem tão reduzidos, dificulta, por um lado, a comparação de resultados com outros contextos de aprendizagem, mas, por outro, vem reforçar a importância de se implementar estudos deste género neste nível de aprendizagem, dado que o mesmo é encarado como elementar na vida estudantil, característica que lhe poderá conferir destaque.



## **1.5 Síntese do capítulo**

Neste primeiro capítulo, apresentou-se o conceito de envolvimento dos alunos na escola (EAE), tentando enquadrar o mesmo no que respeita àquilo que já é conhecido sobre o constructo em causa. Assim, tentou-se criar uma contextualização que pudesse sublinhar aspetos importantes acerca do EAE, aspetos estes que servem para elucidar o leitor sobre o principal objeto de estudo deste trabalho. Para esclarecer esta mesma noção, foi feita uma síntese de abordagens que têm surgido, ao longo do tempo, à volta deste conceito que se mostra tão importante no contexto educativo.

Para que se tornasse evidente a complexidade do EAE, fez-se alusão às quatro dimensões que o compõem, evidenciando características essenciais de cada uma delas. Ainda como forma de mostrar algum do trabalho já realizado à volta do EAE, foram apresentadas algumas metodologias e instrumentos de avaliação já utilizados no âmbito do estudo deste conceito.

Por fim, e porque o conhecimento empírico e a teoria desenvolvem-se lado a lado, fez-se referência a alguns estudos empíricos, sublinhando o facto de que a pesquisa efetuada não identificou grande quantidade de registos deste tipo de trabalho no contexto do 1.º ciclo.

No próximo capítulo, serão elencados fatores que, sendo parte integrante da vida do aluno, se consideram como contextuais e que têm, por isso, influência na postura de envolvimento do aluno em contexto escolar.

## **Capítulo 2. Fatores contextuais do envolvimento na escola**

Segundo a literatura consultada, os níveis de envolvimento do aluno também poderão estar ligados a outras variáveis que se prendem, nomeadamente, com os fatores contextuais em que o aluno se insere. Na verdade, esta ligação entre o envolvimento e variáveis contextuais do aluno poderá ditar uma variabilidade dos níveis do EAE, o que funciona como uma resposta a condições que, sendo exteriores ao aluno, poderão influenciar a sua postura, pois o envolvimento pode ser visto como a “interação entre o aluno e os contextos em que se move (...)” (Veiga *et al.*, 2012, p. 38).

No âmbito deste estudo, e no que respeita aos fatores contextuais, tentar-se-á analisar variáveis que se prendem com a profissionalidade docente (*feedback* dos professores) e o envolvimento parental (apoio parental).

### **2.1 Perspetivas sobre a profissionalidade docente**

A profissionalidade, no seu sentido geral, entende-se a partir de todos os atributos socialmente reconhecidos e relacionados com uma determinada profissão (Roldão, 2005, p. 108), sendo que estes atributos fazem com que uma atividade profissional se distinga das outras.

Especificamente no que respeita à profissionalidade docente, pode dizer-se que a mesma se entende como uma construção progressiva e contínua que parte do desenvolvimento de competências e da identidade profissional, processo que se estende ao longo de toda a carreira (Morgado, 2011). Na verdade, e segundo Morgado (2011), a profissionalidade docente é um conceito basilar na definição da profissão de professor, pelo que se considera que a mesma “se associa intimamente ao conceito de desenvolvimento profissional” (p. 798), o que nos remete para a efetiva importância de a tentarmos descodificar.

Analisando a profissionalidade docente, Roldão (2005) operacionaliza este conceito (com base nos trabalhos de Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa, s.d.) a partir de quatro caracterizadores ou descritores, a saber:

- o reconhecimento social da função da atividade profissional;
- o saber necessário para o exercício da atividade profissional;

- o poder de decidir, exercendo de forma autónoma a atividade profissional e responsabilizando-se pela mesma;

- o sentido de pertença a uma coletividade caracterizada pela partilha, defesa e regulação da atividade profissional.

A definição destes caracterizadores da profissionalidade docente esteve muito ligada, segundo Roldão (2005), à evolução da profissão docente, pois os professores tiveram de estruturar a profissão de modo que a mesma fosse reconhecida socialmente. Esta mudança a nível da profissão docente levou a que fosse necessário recorrer a formação especializada para desempenhar as funções de professor, reconhecendo-se a educação formal como serviço público; esta evolução ao nível da profissão docente conduziu esta atividade a um patamar diferente, sendo vista como um veículo para o desenvolvimento de uma sociedade (Morgado, 2011).

Podemos, ainda, avançar que a profissionalidade docente se encontra relacionada com os comportamentos dos professores, o que poderá ajudar a determinar o caminho de sucesso dos alunos e da própria instituição. Neste sentido, Morgado (2011) afirma mesmo que é aceitável que “o maior ou menor sucesso educativo dos alunos seja frequentemente relacionado com a qualidade da profissionalidade [dos professores]” (p. 800), o que vem ao encontro daquilo que se procura inferir no contexto deste estudo, nomeadamente no que respeita aos níveis de envolvimento dos alunos.

Tendo em conta a evolução da profissão docente, poder-se-á referir que, hoje, a preocupação dos professores em desempenhar um papel marcado pela qualidade é cada vez maior, daí que se aposte na formação contínua de professores, sendo que esta formação pretende lapidar a ação do professor, atendendo às exigências atuais, questionando métodos e práticas de ensino e desenvolvendo novas abordagens de trabalho (Morgado, 2011). Com o passar dos anos, e com a evolução dos sistemas de ensino, a atuação dos professores tem vindo a ser vista com mais atenção por diferentes intervenientes do processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspetiva, a conceção que o aluno tem do professor assume-se como uma peça importante em todo o procedimento, já que as “representações do professor pelo aluno são geralmente eficazes para uma viragem da conduta docente” (Tavares, 2006, p. 74). Esta conduta inclui toda uma panóplia de ações levadas a cabo pelo professor na relação que estabelece com os alunos, onde se inclui o *feedback* que o docente proporciona ao discente, relativamente ao desempenho e nível de compreensão.

Como tal, no âmbito deste trabalho, a profissionalidade docente será tida em conta a partir do *feedback* dos professores, sendo necessário sublinhar que esta apreciação sustentar-se-á na perceção dos alunos. De seguida, far-se-á, então, o enquadramento do *feedback* do professor, tendo por base a literatura de referência na área.

Com efeito, torna-se pertinente atentar à definição do conceito *feedback*. Segundo Hattie e Timperley (2007), o *feedback* é a “information provided by an agente (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding” (p. 81). Torna-se, deste modo, claro que o *feedback* dos professores se assume como uma forma de comunicação que ajuda a dirigir o processo de ensino e aprendizagem. É a partir deste ponto de vista que Brookhart (2017) afirma que o *feedback* “can be very powerful if done well” (p.2). Assim, percebe-se que seja visto como um patamar de importância inquestionável na vida de uma sala de aula. Na verdade, o *feedback* “pode promover a qualidade das relações professor-aluno e o envolvimento académico e desempenho dos alunos” (Fonseca *et al.*, 2015, p. 171). Partindo desta premissa, podemos perceber que o *feedback* proporcionado pelo professor pode intersetar, em certa medida, a postura do aluno perante a sua aprendizagem e a sua capacidade de superação das dificuldades que identifica. Uma vez que o *feedback* se assume como resultado de uma ação desenvolvida pelo professor, o mesmo pretende diminuir “the discrepancy between current understandings and goals (...)” (Hattie & Timperley, 2007, p. 89).

Dada a sua importância, o *feedback* tem sido analisado pelo ponto de vista de diferentes autores. Assim, a literatura consultada apresenta-o a partir de diferentes pontos de vista, classificando-o em dimensões, ou analisando-o como sendo eficaz ou não eficaz.

Relativamente às dimensões em que podemos enquadrar o *feedback*, e conforme referem Fonseca *et al.* (2015), a variável em análise pode ser descrita a partir de três dimensões distintas: cognitiva, motivacional e afetiva. A dimensão cognitiva prende-se com a informação passada por um agente relativamente ao empenho e compreensão. Por seu turno, a dimensão motivacional encontra-se ligada a uma ideia de controlo do aluno sobre a o desenvolvimento da aprendizagem. Por fim, a dimensão afetiva mostra-se associada à relação que se desenvolve entre os agentes educativos, nomeadamente professor e aluno, advinda do *feedback* proporcionado e, conseqüentemente, da sua qualidade.

Como referido, a literatura alude, igualmente, que o *feedback* pode ser classificado como sendo eficaz e não eficaz. Neste sentido, e segundo Fonseca *et al.* (2015), o *feedback* é entendido como eficaz quando cria condições para passar informações ao aluno sobre o seu nível de desempenho e indica formas de fazer com que este desempenho evolua, sendo, para este fim, necessário assegurar um clima na sala de aula que leve o aluno a sentir-se seguro (p. 174). Seguindo uma visão complementar à anteriormente apresentada, Hattie e Timperley (2007) defendem que o *feedback* eficaz deverá ser capaz de encontrar resposta para três questões: 1) Para onde vou? (metas a atingir); 2) Como vou? (evolução registada); 3) Para onde vou numa fase posterior? (atividades a cumprir para progredir). Como se pode perceber, através desta introspeção, o aluno poderá ser um agente ativo em todo o processo, situação criada pelo *feedback* recebido e que, certamente, influenciará a sua postura e o seu envolvimento.

Por outro lado, o *feedback* não eficaz entende-se como aquele que não se centra no processo de aprendizagem do aluno, mas sim nas suas características pessoais, abrindo, desta forma, espaço para julgamentos, acusações ou, até mesmo, punições (Fonseca *et al.*, 2015, p. 175). Com efeito, e segundo Fonseca *et al.* (2015), “este tipo de *feedback* (...) pode algumas vezes ter resultados indesejáveis, entre eles aumentar o medo do fracasso.” (p. 175). Assim sendo, tal situação deve-se, em larga escala, ao facto de este tipo de *feedback* acarretar um peso afetivo, pois o aluno tende a individualizar o comentário recebido, dado que se dirige à sua pessoa e não ao seu processo de compreensão. Esta circunstância deixa perceber que, para não afetar o aluno de forma pessoal e, até, inibir o desempenho do mesmo como forma de defesa, o professor deverá estar atento à necessidade de não descurar da influência que o seu *feedback* causa no discente que o tenta interpretar.

Tendo em conta o acima descrito, importa prestar atenção ao tipo de *feedback* proporcionado pelos professores, de modo que este se revele uma mais-valia para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para levar a cabo esta tarefa, terão de ser tidas em conta as perceções dos alunos acerca da qualidade da mensagem que os professores passam, tentando, sempre, assegurar que este processo se realiza de forma objetiva. Esta necessidade, de se conhecer a qualidade do *feedback*, encontra-se intimamente relacionada com a eventual associação existente entre a mensagem que chega ao aluno através do processo de *feedback* e “fatores como identificação escolar, comprometimento escolar e eventuais trajetórias escolares” (Carvalho, 2014, p. 115).

Em Portugal, começa-se a prestar alguma atenção às questões relacionadas com o *feedback* no contexto da sala de aula, pelo que já se encontram alguns estudos desenvolvidos neste sentido. A título de exemplo poder-se-á fazer referência ao estudo de Dias e Santos (2008) ou ao de Pinto *et al.* (2011), desenvolvido, este último, no 1.º ciclo. Em qualquer um dos dois estudos referidos, pode notar-se que, muitas vezes, o *feedback* proporcionado pelo professor não é entendido pelo aluno, o que leva a que o objetivo principal do *feedback* – mostrar o caminho entre aquilo que se está a aprender e aquilo se definiu como meta de aprendizagem – não seja cumprido.

Outros estudos têm vindo a comprovar a efetiva relação existente entre a qualidade do *feedback* emitido pelo professor e conseqüente envolvimento do aluno. Exemplo disso é o estudo de Avões (2015), desenvolvido em Portugal, e que conseguiu confirmar que o *feedback*, que visa a promoção da regulação da aprendizagem por parte do próprio aluno, tende a contribuir para o aumento dos níveis de envolvimento. Também Hattie e Timperley (2007) elencaram uma série de estudos que mostram o poder que o *feedback* pode ter no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, deixando claro que as conseqüências podem assumir-se como positivas ou negativas, o que poderá, obviamente, influenciar o grau de envolvimento do aluno.

Deste modo, convém, nesta fase, sublinhar que a importância que o *feedback* assume na sala de aula levou à sua definição enquanto um elemento importante para analisarmos o envolvimento do aluno, pois “o *feedback* do professor pode contribuir para a melhoria das aprendizagens, traduzindo-se no comprometimento presente e futuro do aluno com a escola” (Carvalho *et al.*, 2014, p. 113).

Em suma, sendo um dos grandes objetivos da escola levar os alunos a assumir uma postura de compromisso com a sua aprendizagem e com a definição do seu futuro, faz sentido que este estudo se debruce sobre questões relacionadas com o *feedback*, já que este poderá ditar uma postura mais envolvida do aluno com a sua aprendizagem. Procuramos, em última instância, aprofundar a eventual relação existente entre o tipo de *feedback* proporcionado pelos professores e os níveis de envolvimento apresentados pelos alunos, daí que esta variável seja, aqui, encarada como um fator importante para perceber o nível de comprometimento do aluno com a escola.

## 2.2 Perspetivas sobre o envolvimento parental

O envolvimento parental assume um importante papel na vida dos alunos em diferentes quadrantes. Assim, faz sentido, nesta fase, lembrar que tem vindo a ser “crescente o interesse das escolas pelas pesquisas sobre envolvimento parental, pois o tema está diretamente correlacionado com o maior desempenho académico” (D’Avila-Bacarji *et al.*, 2005; Hill *et al.*, 2004, citados por Cia *et al.*, 2008, p. 352). Esta afirmação elucidá-nos acerca da importância que tem sido atribuída ao envolvimento parental, isto porque este tipo de envolvimento parece mostrar-se pertinente, tanto para a evolução do trabalho dos profissionais de educação, como para a atuação dos próprios pais. Acrescente-se que alguns estudos mostraram já que a qualidade do envolvimento parental “estava positivamente correlacionada ao QI (...)” (Englund *et al.*, 2004, citados por Cia *et al.*, 2008, p. 352).

O envolvimento parental “evidencia-se nas interações que os pais estabelecem com os filhos com o intuito de os ajudarem na realização dos trabalhos escolares, no encorajamento verbal dos filhos e no reforço dos comportamentos que potenciem o desenvolvimento académico” (Ferhaman *et al.*, 1987, citados por Silva *et al.*, 2017, p. 29). No entanto, é importante referir que, segundo Silva *et al.*, (2017), outras ações, como, por exemplo, idas à escola, podem, também, ser incluídas na definição de envolvimento parental. De qualquer forma, o envolvimento parental e a paralela relação desenvolvida entre a escola e a família afiguram-se como fatores importantes, pois têm implicações tanto no desenvolvimento geral do aluno, como na sua evolução a nível académico, como referem Fontes *et al.* (2011, p.158).

Segundo Smit *et al.* (2007) podemos considerar dois tipos principais de envolvimento parental: envolvimento parental não institucionalizado (dar apoio na realização das tarefas escolares) e envolvimento parental institucionalizado (ser parte integrante da Associação de Pais ou da Assembleia de Escola, por exemplo). Esta forma de classificar o envolvimento parental pretende, então, sublinhar a importância da ligação entre a escola e a família, colocando em evidência o nível de ligação dos pais/ Encarregados de Educação com a vida escolar dos seus filhos e com a própria escola.

A definição de envolvimento parental tem-se alargado, sendo que o mesmo é visto como a participação da família nas atividades em que as crianças estão envolvidas (Smit *et al.*, 2007), nomeadamente as atividades ligadas à escola, a grupos culturais e, até

mesmo, de lazer, mas tem vindo a considerar, igualmente, a participação e comunicação estabelecida entre pais e filhos no seio familiar.

Ao percebermos a eventual relação existente entre envolvimento do aluno na escola e o envolvimento parental, e ao definirmos ações que possam melhorar esta relação, poderemos, também, estar, a longo prazo, a trabalhar para a prevenção de outros problemas que continuam a existir nas nossas escolas. Na verdade, é sabido que o apoio parental deficitário é visto como “um factor de risco para o baixo desempenho (...)” (Canavarro, 2002, citado por Gaipo, 2011, p. 38). Por esta razão, torna-se importante trabalhar para que os pais se sintam parte integrante da vida escolar do seu educando, pois “estudos têm evidenciado a importância da participação de ambos os pais na educação dos filhos (Caballo & Simón, 2005; Dessen & Costa, 2005; Duch, 2005; Overstreet *et al.*, 2005, citados por Cia *et al.*, 2008, p. 353).

Teresa Sarmiento (1992), citada por Cardona *et al.* (2013), entende o envolvimento parental como “todas as formas de os pais participarem nas atividades da educação das crianças em casa, na comunidade ou na escola” (p. 21). Fontes *et al.* (2011), citando Ractliff e Hunt (2009), acrescentam que “o envolvimento parental tende a ser uma definição genérica utilizada para descrever todos os tipos de interação entre a família e os professores (e.g., troca de informação sobre o aluno; educação parental)” (p. 158). Ainda consultando a mesma referência – Fontes *et al.* (2011) –, pode ler-se que o envolvimento parental, segundo Smit *et al.* (2007, citado por Fontes *et al.*, 2011), é “a participação activa dos pais nas atividades escolares” (p. 158). Tendo em conta a abrangência em termos de definição do conceito envolvimento parental, torna-se pertinente referir que, no contexto deste trabalho, o envolvimento parental será tido como apoio parental, entendido como a ajuda na realização dos trabalhos escolares, o encorajamento dos filhos e a participação e interação dos pais nas atividades em que as crianças estão envolvidas em contexto escolar, em casa e na comunidade (Ferhaman *et al.*, 1987, citados por Silva *et al.*, 2017; Smit *et al.*, 2007; Teresa Sarmiento, 1992, citada por Cardona *et al.*, 2013).

Uma vez que o contexto familiar pode ter uma importante influência na vida do aluno, nomeadamente ao nível do seu envolvimento na escola, Abreu e Veiga (2014) também procuraram aprofundar esta relação, tendo desenvolvido um estudo que prestou atenção a diversas variáveis que se podem identificar em contexto familiar, a saber: situação laboral dos pais; coesão familiar; percepção do estilo de autoridade dos pais;



habilitações literárias dos pais e percepção de apoio prestado pelos pais. Os pontos estudados no trabalho de Abreu e Veiga (2014) dão-nos a noção do quão abrangente pode ser a influência da família no percurso do aluno, sendo que os mesmos autores concluíram que “é possível inferir a influência do contexto familiar sobre o EAE” (p. 189), o que se verifica noutros estudos consultados. Efetivamente, a importância do apoio parental é tal que os autores afirmam que a evolução do envolvimento do aluno na escola poderá ser viabilizada através de diferentes vias, como, por exemplo, a “elaboração de programas de intervenção junto das famílias”, de modo a desenvolver a “consciencialização para a importância que o apoio da família desempenha no caminho desenvolvimental dos jovens e no seu envolvimento na escola” (Abreu & Veiga, 2014, p. 191).

Ainda fazendo referência a estudos no âmbito da importância da variável em análise – apoio parental –, torna-se pertinente aludir ao estudo de Pereira *et al.*, (2008), desenvolvido ao nível do 1.º ciclo. Este trabalho tentou averiguar as implicações do apoio parental no desempenho académico da criança, tendo confirmado que este tipo de envolvimento por parte dos pais mostra-se, de facto, uma vantagem no percurso académico do aluno. Ademais, o mesmo estudo mostrou que os professores fazem associações elevadas entre apoio parental e o sucesso académico do aluno. Os autores conseguiram verificar, ainda, que a presença dos pais na escola é um fator com dupla vantagem, pois demonstra o interesse por parte dos referidos agentes educativos, enquanto passa uma mensagem de apoio para as crianças que se sentem, por sua vez, acompanhadas e valorizadas.

Outro estudo a ter em conta é o de Prego e Mata (2012), levado a cabo em contexto de 1.º ciclo. Este estudo tomou como referência a percepção de 65 professores do referido ciclo de escolaridade. Os resultados obtidos pelos autores corroboraram outros estudos desenvolvidos, evidenciando que é expectável que os professores atribuam importância ao apoio dos pais no sucesso dos discentes, pois a existência de apoio parental contribui para níveis de envolvimento mais sedimentados e, por consequência, para melhores desempenhos escolares. (Fernandes, 2013).

Tendo por base as conceções apresentadas, faz sentido que o presente estudo tente confirmar ou não a existência de uma relação entre o envolvimento dos alunos e o apoio parental, sendo importante referir que, neste contexto, a variável em causa vai ser estudada a partir da percepção dos alunos.

### **2.3. Síntese do Capítulo**

Neste capítulo tentou-se sublinhar a importância de duas variáveis contextuais na vida do aluno: a qualidade do *feedback* do professor e do apoio parental.

Procedeu-se à definição de profissionalidade docente, na sua conceção geral, afunilando a mesma para as noções de *feedback* eficaz e não eficaz, por serem os conceitos a estudar no presente estudo.

Em relação ao envolvimento parental, entendido, no contexto deste trabalho, como apoio parental, fez-se uma contextualização da variável com referência a autores que se têm vindo a debruçar sobre a abrangência deste tipo de apoio, bem como sobre as suas consequências.

Em suma, este capítulo procurou enquadrar dois fatores contextuais que podem estar relacionados com diferentes níveis de envolvimento demonstrados pelos alunos.

### Capítulo 3. Sucesso Escolar

O sucesso escolar dos alunos na escola tem merecido a atenção de diversos autores na área da educação, pois é uma variável que atende a fatores políticos e a características sociais das famílias. Com efeito, o sucesso escolar é visto de forma múltipla na sua conceção, podendo estar ligado a diferentes aspetos como: resultados de provas de avaliação externa, transições ou procedimento de ensino e aprendizagem que possibilita a obtenção de saber (Azevedo, 2012). O sucesso escolar encontra-se, também, relacionado com diversos fatores, sendo que o efeito da família e da escola têm poder na estimulação de condutas predictoras de sucesso (Azevedo, 2012).

Numa tentativa de aprofundar o conhecimento em torno das justificações que poderão estar na base do sucesso ou insucesso escolar, Weiner (1986, 1988, citado por Almeida *et al.*, 2008) dedicou-se a conhecer as explicações avançadas pelos alunos no respeito a cenários de sucesso ou insucesso. Desta forma, o autor agrupou estas explicações em diferentes causas que podem ser conhecidas como: internas e externas à pessoa; estáveis e instáveis ao longo do tempo; controláveis e incontroláveis pela vontade do sujeito.

Ainda analisando as causas do sucesso/ insucesso, Ramos (2019) evoca que estas podem estar ligadas aos próprios alunos, à família, à escola, aos professores, aos currículos, aos sistemas educativos e à sociedade. É, desta forma, evidente a panóplia de agentes considerados pela autora como entidades que assumem um papel na vida escolar do aluno, nomeadamente no que respeita aos níveis de sucesso/ insucesso. Com efeito, a autora refere mesmo que é “importante haver uma relação entre a escola e a comunidade em que a criança está inserida, pois a coordenação entre os pais e os professores é determinante para o sucesso dos alunos” (Ramos, 2019, p. 4).

Lemos (2013), outro autor que se dedicou à exploração do sucesso escolar, refere que podemos operacionalizar este conceito, atendendo a dois tipos principais: indicadores de participação (frequência; abandono; desistência) e indicadores de aproveitamento (aprovação; reprovação; transição; retenção). No entanto, independentemente do indicador considerado para medir o sucesso escolar, o autor avança que “será, pois, consensual dizer que o nível de sucesso escolar (...) tem uma clara e profunda relação com a equidade e com a eficiência em educação” (Lemos, 2013, p. 156), sendo que o autor avança que a equidade e a eficiência em educação estão relacionadas com condições

de acesso e participação, atribuição de recursos humanos e materiais e condições de aprendizagem.

Na verdade, o sucesso e o insucesso escolar nem sempre foram sempre vistos desta forma integradora, isto é, nem sempre foram entendidos como resultado de um conjunto de fatores; o sucesso/ insucesso eram explicados a partir das características individuais do aluno, afastando qualquer relação com dimensões políticas e/ ou sociais, o que foi revertido com o surgimento dos “estudos e das teorias sobre a “reprodução social” e sobre o “handicap sociocultural” (Bourdieu & Passeron, 1970; Bernstein, 1975, citados por Lemos, 2013). Esta mudança de paradigma ditou um novo olhar sobre a vida do aluno e da escola.

O sucesso escolar pode, assim, ser entendido como “uma construção social, centrada sobre a escola (...)” (Zins, 2004, citado por Azevedo, 2012, p. 6), resultante da junção de variadas dinâmicas de relação oriundas da ação dos diferentes agentes educativos. Com efeito, a escola, entendida como a união de todos os agentes, representa o veículo para o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem que se possam vir a operacionalizar em níveis de sucesso, de modo que o sistema possa ser uma forma de potenciar as capacidades de cada aluno, abrindo portas para a definição de objetivos educacionais ambiciosos (Castro & Júnior, 2016).

Tendo em conta o referido sobre o sucesso escolar, e fazendo a ponte com o conceito central deste estudo – EAE –, torna-se importante referir que os dois se encontram relacionados. Desta forma, torna-se pertinente contextualizar o conceito sucesso escolar no presente trabalho, de modo que se torne perceptível a abordagem a seguir.

O EAE é encarado como preditor de sucesso tanto a curto prazo, se atentarmos ao sucesso escolar, como a longo prazo, se as nossas atenções forem depositadas no sucesso educativo dos alunos, pois o envolvimento pode concorrer para a prevenção de situações como o abandono escolar precoce (Veiga *et al.*, 2012, pp 33 e 34). Reforçando esta ideia, Fredricks *et al.* (2004, p. 60) afirmam mesmo que “school engagement is seen as an antidote to such signs of student alienation”, o que mostra o poder que o EAE poderá assumir no contexto da vivência escolar do aluno, com eventuais repercussões no seu trajeto de vida. Como já se percebeu, “o envolvimento nas escolas exerce uma influência importante nos resultados dos alunos” (Veiga *et al.*, 2009, p. 4273). Talvez por isso, e por se identificarem relações positivas entre o EAE e o sucesso, continue a ser tão necessário

os investigadores investirem tempo para estudar esta variável e perceber o seu comportamento em diferentes populações, tentando encontrar explicações e estratégias que se mostrem adequadas ao desenvolvimento de uma postura mais envolvida por parte dos alunos.

O sucesso mostra-se como o objetivo maior da instituição escolar. Por esta razão, os agentes educativos continuam a procurar formas de o incrementar, sabendo que o sucesso escolar de uma pessoa, tendencialmente, conduz a mesma a um trajeto de vida mais adequado e consciente, o que contribui para uma sociedade mais desenvolvida. Com efeito, “tem-se assistido nos últimos anos a uma crescente importância atribuída a (...) esforços para aumentar a eficácia educativa” (Dias *et al*, 2015, p. 188), o que se operacionaliza em medidas que se consideram ser impulsionadoras do sucesso escolar. A investigação mostra que um dos caminhos que conduzem a melhores resultados escolares é o envolvimento do aluno na escola, pois, segundo Klem e Connel (2004) “estudantes envolvidos estão mais propensos a obterem notas mais altas e (...) têm taxas de abandono escolar mais baixas” (p. 263). Por outro lado, os alunos que apresentam níveis de envolvimento mais baixos “estão em risco para uma variedade de consequências adversas a longo termo, incluindo comportamentos disruptivos na sala de aula, absentismo e abandono escolar” (Klem & Connel, 2004, p. 263).

Para além das conceções já avançadas sobre sucesso, podemos acrescentar que o mesmo pode ser “entendido como rendimento e comportamento escolar (...)” (Veiga *et al.*, 2012, p. 34). Está, desta forma, relacionado com os resultados escolares obtidos, tendo como referência níveis ditos normais, considerando aquilo que é esperado para um determinado patamar de desenvolvimento do aluno, nomeadamente no que respeita à “idade, habilidade e potencial” (Elias & Amaral, 2016, p.50).

A importância assumida pelo sucesso/ insucesso escolar deixa-nos pistas interessantes acerca daquela que poderá ser a ação da escola, através dos seus docentes e da sua dinâmica, no sentido de trabalhar o envolvimento com o intuito de este operar mudanças no que respeita ao vínculo que os alunos criam com o estabelecimento de ensino que frequentam, com as pessoas com quem trabalham e com a construção da sua aprendizagem (Veiga *et al.*, 2012). Deveremos, por isso, apostar no desenvolvimento do conhecimento para que possamos, de forma contextualizada, desenvolver estratégias concertadas e fundamentadas pela realidade. É certo que se torna, cada vez mais, importante que as escolas assumam uma “postura de organização social aprendente e

reflexiva sobre seus próprios caminhos e os princípios da gestão democrática” (Veiga *et al.*, 2012, p. 38), rumo ao sucesso dos seus alunos e da própria instituição.

Atendendo ao exposto sobre o sucesso escolar, e tomando-o a partir do rendimento escolar (Veiga *et al.*, 2012), refira-se que, no contexto do presente estudo, a variável será tida em conta a partir das classificações declaradas a Português.

Ainda no contexto do sucesso/ insucesso na Região Autónoma dos Açores, torna-se pertinente reforçar que, segundo o documento Estatísticas da Educação 2020/2021, pode verificar-se que, desde 2010/ 2011 até 2020/ 2021 (dados disponíveis à data da realização do presente estudo), a taxa de retenção e desistência no ensino básico apresenta valores muito oscilantes. Apesar desta taxa no 1.º ciclo, nos Açores, ter diminuído de 6,7 % (2010/ 2011) para 4,7 % (2020/2021), importa referir que houve uma subida do ano letivo 2019/ 2020 (3,0 %) para o ano letivo 2020/ 2021, o que requer atenção.

Estas situações podem ser combatidas recorrendo ao EAE, pois o mesmo surge como “barreira” a uma série de situações como o abandono escolar ou até mesmo delinquência, pelo que deveremos apostar em soluções que promovam esta ligação, de modo a prevenirmos, primariamente, situações de desvinculo não só da escola, mas da vida em sociedade, em última instância.

### **3.1. Síntese do Capítulo**

Este capítulo tentou esclarecer o conceito sucesso escolar por ser uma variável em análise no contexto deste estudo. Assim, as conceções avançadas acerca do sucesso escolar são uma forma de mostrar que esta variável tem merecido especial atenção dos investigadores na área da educação. Como tal, um dos aspetos sublinhados neste capítulo foi a relação que tem vindo a ser estabelecida entre o sucesso escolar e o envolvimento do aluno, sendo que os dois parecem influenciar-se mutuamente.

## **Capítulo 4. Metodologia**

### **4.1. Opções metodológicas**

O estudo desenvolvido assume-se de carácter quantitativo, sendo que este enfoque apresenta vantagens, tais como permitir a generalização das conclusões à população, quando a amostra se considera representativa (Sampieri *et al.*, 2013) e possibilitar a comparação com estudos similares, o que pode ser uma mais-valia para a compreensão do problema. Neste processo, a recolha de dados reveste-se de elevada importância, na medida em que é ela que vai permitir a medição de factos observados no contexto real que se pretende estudar (Sampieri *et al.*, 2013).

Ao seguir este tipo de estudo, há a necessidade de obedecer a uma série de etapas que lhe conferem validade e coerência interna. Algumas destas etapas foram já efetuadas neste trabalho, nomeadamente a formulação do problema, indicado na introdução, bem como a revisão de literatura que sustenta a temática; esta revisão dá origem à definição de questões de pesquisa e hipóteses que surgem numa fase anterior à recolha de dados, pois são elas que nos irão guiar aquando do desenvolvimento do estudo no terreno (Pacheco, 2006). A partir da interpretação dos dados recolhidos, estaremos em condições de responder às questões e hipóteses colocadas.

Com efeito, esta investigação tentou seguir estas etapas, de modo a desenvolver um estudo que pudesse recolher informação o mais fiel possível, fazendo, assim, uma caracterização da realidade em apreço.

### **4.2. Objetivos de investigação, questões de pesquisa e hipóteses**

As investigações devem guiar-se por objetivos para que o trabalho possa ser assertivo. Assim sendo, o objetivo desta investigação é: caracterizar o envolvimento de alunos do 1.º ciclo da ilha de São Miguel e descortinar a sua relação com a profissionalidade docente (*feedback* do professor), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português).

O objetivo elencado levou à definição da questão de pesquisa, a saber:

- Como se caracteriza o envolvimento de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como difere em função de fatores sociodemográficos e escolares e como se relaciona com

a profissionalidade docente (*feedback* dos professores), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português)?

Uma vez formulada esta questão base, houve necessidade de se proceder ao elencar de diferentes subquestões que acabam por ser uma forma de especificar a questão inicial. Algumas destas questões deram origem a hipóteses. Tanto as questões como as hipóteses orientaram o trabalho a desenvolver no terreno. Assim, passa-se a indicar as subquestões e hipóteses nulas de pesquisa:

**Q1:** Como se caracteriza o envolvimento dos alunos na escola, na ilha de São Miguel, em função de fatores sociodemográficos (género, idade e escolaridade dos pais) e escolares (reprovações)?

**Q1.1.:** Como se caracteriza o envolvimento dos alunos na escola – baixo ou elevado – na escala global e nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa?

**Q1.2.:** Como se diferenciam os resultados do envolvimento dos alunos na escola em função do género?

**Q1.3.:** Como se relacionam os resultados do envolvimento dos alunos na escola com a idade?

**Q1.4.:** Como se relacionam os resultados do envolvimento dos alunos na escola com o nível de escolaridade dos pais?

**Q1.5.:** Como se diferenciam os resultados do envolvimento dos alunos na escola em função de variáveis escolares (reprovações)?

**Q2:** Como se relacionam os resultados do envolvimento dos alunos na escola com a profissionalidade docente (*feedback* dos professores), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português)?

**Q2.1.:** Como se caracteriza o *feedback* dos professores?

**Q2.2.:** Como se caracteriza o apoio parental?

**Q2.3.:** Como se caracteriza o sucesso escolar, tendo em conta as classificações declaradas a Português)?



**H0<sub>1</sub>:** Não há relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o *feedback* dos professores.

**H0<sub>2</sub>:** Não há relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o apoio parental.

**H0<sub>3</sub>:** Não há relação entre envolvimento dos alunos na escola e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português).

**Q3.:** Será que profissionalidade docente (*feedback* dos professores), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português) são preditores do envolvimento dos alunos na escola?

**H0<sub>4</sub>:** A profissionalidade docente (*feedback* dos professores), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português) não são variáveis preditoras do envolvimento dos alunos na escola.

Uma vez clarificada a linha de trabalho a seguir, houve a necessidade de definir os sujeitos que seriam parceiros no desenvolvimento deste estudo, processo que se explica de seguida.

### 4.3 Amostra

#### 4.3.1 Plano de amostragem

O presente estudo desenvolveu-se com a colaboração de alunos do 1.º Ciclo Ensino Básico a frequentar o 4.º ano de escolaridade na ilha de São Miguel. Na base da escolha das escolas esteve o número de habitantes de três concelhos da ilha, tendo como referência os dados indicados pelo Instituto Nacional de Estatística, nomeadamente os Censos da População referente ao ano de 2022. Assim, foram selecionadas escolas pertencentes a três concelhos, como forma de procurar refletir a pluralidade populacional existente na ilha, isto é, tentou-se que a população escolhida fosse uma forma de conhecer melhor realidades distintas da ilha de São Miguel.

Uma vez definida a população a estudar, procedeu-se à definição da amostra. Para calcular a dimensão da amostra, bem como do nível de confiança e da margem de erro, recorreu-se a uma ferramenta *on-line* de cálculo de amostras – “*Sample Size Calculator*”. A amostra caracteriza-se por ser do tipo probabilística simples, ou seja, os alunos foram selecionados aleatoriamente.

Assim, a partir do número de sujeitos que constituem a população de 1.º ciclo em cada escola, definiu-se o número de alunos por escola básica integrada, com base no “*Sample Size Calculator*”, obtendo-se um total de 236 sujeitos.

Nesta fase, torna-se pertinente explicar que, apesar de a amostra total definida ter sido 236 sujeitos, na realidade o número de alunos participantes ficou um pouco abaixo deste total. Tal situação deve-se ao facto de alguns alunos não terem sido autorizados pelos pais a participar no estudo, ou por alguns docentes não terem acedido ao pedido de colaboração ou, ainda, pelo facto de, nos dias em que foram aplicados os questionários estarem a faltar alunos. Esta realidade fez com que o número de resposta recolhidas fosse de 219, em vez das 236, definidas, inicialmente, como amostra total. A amostra real apresenta, assim, uma diferença de 17 sujeitos relativamente à amostra predefinida.

A escolha do ano de escolaridade a estudar – 4.º ano – baseou-se no facto de ser o ano terminal de ciclo. Para além disso, também se teve em conta a familiaridade que os alunos deste ano apresentam com a leitura, escrita e interpretação, sendo um facilitador para a participação no estudo.

### **4.3.2 Caracterização da amostra**

No que respeita à caracterização da amostra, importa dizer que os dados se referem a um total de 219 alunos – 48.2 % do género feminino e 51.8 % do género masculino – a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente o 4.º ano de escolaridade. A média de idades foi a de 9.7 anos, variando entre um mínimo de 9 e um máximo de 12 anos. A maioria dos alunos nunca reprovou (87.2%), sendo que dos que reprovaram, 11.9% repetiu uma vez. Na verdade, a percentagem que representa os alunos que reprovaram é reduzida, se tivermos em conta o  $n$  da amostra.

Em relação às habilitações académicas dos Encarregados de Educação, tanto no que respeita às mães, como no atinente aos pais, identificou-se como predominante o 3.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido registados os valores 27.6% e 34.9%, respetivamente.

Note-se que nem todos os 219 alunos inquiridos responderam a todas as questões colocadas no questionário, pelo que o  $n$  varia aquando da análise de dados.

### **4.4 Instrumentos de recolha de dados**

A recolha dos dados foi realizada através de inquérito por questionário. Esta opção baseou-se no facto de haver a necessidade de estudar uma amostra relativamente grande e dispersa em termos geográficos, pois, não só estamos a trabalhar com escolas pertencentes a concelhos distintos, como há, ainda, a agravante de se terem recolhido dados em núcleos de primeiro ciclo que se encontram sediados em diferentes freguesias. Para além de facilitar o estudo no sentido anteriormente explicado, o inquérito por questionário apresenta uma série de vantagens. Segundo Santos e Henriques (2021), o questionário permite superar a eventual falta de à-vontade por parte do inquirido, já que pode ser aplicado de forma indireta e por escrito, sem identificar o participante. Para além disso, e segundo os mesmos autores, os dados recolhidos podem ser tratados estatisticamente, o que confere imparcialidade a todo o processo; permite, ainda, uma aplicação rápida e eficaz a amostras de grande dimensão, pelo que faz sentido que a opção metodológica deste estudo tenha recaído no questionário, pois é a técnica de recolha de dados que apresenta melhores características relativamente ao que se pretende com este trabalho.

O questionário utilizado neste trabalho integra três escalas de medição das variáveis em estudo, construídas, testadas e validadas para a população portuguesa.

As escalas utilizadas foram: Escala de Envolvimento do Aluno na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D), de Feliciano Veiga (2013); a Escala de Percepção dos Alunos sobre o *Feedback* dos Professores (EPAFP) de Carolina Carvalho *et al.* (2014); e a Escala de Percepção dos Alunos do Apoio Parental (PAAP) de Ysseldyke e Christenson, (2002) com adaptação de Cláudia Silva (2017).

O questionário apresenta uma estrutura composta por uma primeira parte relativa a informações e instruções; uma segunda parte que alberga as escalas; e uma, última e terceira parte, que incide sobre dados sociodemográficos e escolares (Anexo 1).

A primeira parte oferece uma breve explicação de aspetos importantes como: contextualização da aplicação do questionário, importância das respostas recolhidas e, ainda, uma elucidação acerca das condições em que sujeito participa, sublinhando o facto de a participação ser voluntária.

A segunda parte inicia com a apresentação da primeira escala – Escala de Envolvimento do Aluno na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D) (Veiga, 2013) – composta por vinte afirmações que pretendem recolher informação acerca do Envolvimento do Aluno na Escola, cujas “qualidades psicométricas permitem a utilização na pesquisa educacional em geral (...)” (Veiga, 2013, p. 446). A escala de Feliciano Veiga (2013) foi testada em escolas de Portugal, de modo a perceber o nível de adequação dos itens (Veiga, 2013). Esta escala permite avaliar o envolvimento dos alunos na escola numa visão global, pondo em evidência quatro dimensões, sendo, por isso, um instrumento quadri-dimensional, cujos níveis de fidelidade e validade são bons, como se pode confirmar no artigo referente à elaboração da escala de medição do envolvimento do aluno na escola (Veiga, 2013).

As respostas que constituem este instrumento são apresentadas numa escala de tipo Likert, oscilando entre 1 e 6, sabendo que 1 corresponde a “totalmente em desacordo” e 6 “totalmente de acordo”. Os vinte itens indicam aspetos referentes às quatro dimensões do envolvimento do aluno na escola, a saber: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Desta forma, do item 1 ao 5, inclusive, pretende-se analisar a dimensão cognitiva. Os itens 6, 7, 8, 9 e 10 dizem respeito à dimensão afetiva. Os cinco itens seguintes compõem a recolha de informação respeitante à dimensão comportamental e, por fim, os últimos cinco itens focam aspetos que caracterizam a dimensão agenciativa. Note-se que os itens 6, 11, 12, 13, 14 e 15 são itens cuja pontuação deverá ser invertida (itens inversos).

Convém, nesta fase, esclarecer que, uma vez que a EAE-E4D (Veiga, 2013) não havia sido, ainda, aplicada a alunos do 1.º ciclo, houve necessidade de se proceder, inicialmente, a “reflexão falada” e ao ajustamento de alguns itens, de modo a serem devidamente compreendidos por alunos de 4.º ano. A título de exemplo, no item 5, em vez de ser feita referência aos apontamentos, fez-se referência ao caderno diário. O conjunto de ajustamentos, apesar de muito simples, foram, ainda, testados, numa turma de quarto ano, para que se pudesse perceber o nível de compreensão dos alunos, utilizando estes novos termos.

O questionário prossegue passando para a recolha da perceção dos alunos em relação ao *feedback* dos professores, através da utilização da Escala de Perceção dos Alunos sobre o *Feedback* dos Professores (EPAFP) (Carvalho *et al.*, 2014). Esta escala é constituída por 12 itens, sendo que as respostas são apresentadas numa escala tipo Likert, mas, desta feita, variam entre 0 e 3, correspondendo o zero a “nunca” e o 3 a “sempre”. Esta escala é bidimensional, estudando o *feedback* eficaz e o *feedback* não eficaz. Os itens 1 a 9, inclusive, pretendem retratar o *feedback* eficaz, enquanto os itens 10, 11 e 12 correspondem ao *feedback* não eficaz. Os testes realizados, pelos autores da escala, mostraram que a dimensão de *feedback* eficaz apresenta bons níveis de consistência interna, enquanto a dimensão de *feedback* não eficaz apresenta um nível aceitável e ambas as dimensões apresentam bons níveis de homogeneidade (Carvalho *et al.*, 2014).

A terceira, e última, escala do questionário – Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental (PAAP) – pretende recolher informação sobre o apoio parental. A escala, da autoria de Ysseldyke e Christenson (2002), foi adaptada por Silva *et al.* (2017) para a população portuguesa. É composta por oito questões, com uma escala de resposta de 1 (“nunca”) a 6 (“sempre”). É um instrumento unidimensional, cuja fidelidade foi estudada pelos autores, tendo revelado bons valores (Silva *et al.*, 2017).

O questionário encerra com um conjunto de questões relativas a dados sociodemográficos e escolares dos alunos, os quais ajudarão a enquadrar as respostas conseguidas.

Uma vez apresentada a estrutura do questionário, torna-se conveniente enfatizar que este estudo se baseia na perceção do aluno. Ora, todo o trabalho desenvolvido a partir dos dados recolhidos e as conclusões a que chegaremos serão, assim, ancoradas no ponto de vista do aluno.

#### **4.5 Procedimento de recolha de dados e cuidados éticos**

O procedimento de recolha de dados tentou seguir uma série de passos que foram considerados importantes para manter a credibilidade do estudo, obedecendo a etapas ligadas a princípios éticos e básicos considerados extremamente necessários quando se trata do desenvolvimento qualquer investigação.

Como forma de cumprir os princípios éticos, começou-se por apresentar a proposta de projeto à Comissão de Ética da Universidade dos Açores, onde se deu a conhecer as linhas gerais do trabalho a desenvolver no que respeita ao tema, problema, objetivos, metodologia e o estado da arte em relação ao tema a abordar.

O projeto fez-se acompanhar de todos os documentos necessários à recolha de dados, nomeadamente o questionário (Anexo 1) e o Termo de Consentimento Informado (Anexo 2) destinado aos Encarregados de Educação. Ao assegurar este procedimento, a Comissão de Ética da Universidade dos Açores pôde verificar que elementos como dados pessoais dos sujeitos seriam mantidos em anonimato, de modo a garantir a proteção de dados.

Após a análise e parecer positivo por parte da já referida Comissão, o processo de pedido de autorização prosseguiu, tendo sido consultada a Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais, no fim do ano de 2021, para que esta entidade pudesse autorizar a realização do estudo no contexto de algumas escolas de São Miguel. Posteriormente, e seguindo uma lógica de hierarquia, foram contactados os Conselhos Executivos das escolas seleccionadas. Este contacto foi feito, primeiramente, por telefone e, posteriormente, todo o procedimento foi oficializado através da entrega de um documento (Anexo 3).

A aplicação do inquérito fez-se obedecendo à garantia de os sujeitos poderem escolher participar ou não, tentando assegurar o cumprimento dos princípios de respeito pelo participante no estudo, a privacidade do mesmo e a proteção dos dados facultados.

Aquando do tratamento de dados, as escolas foram codificadas com letras, com o intuito de não serem identificadas. Com o mesmo intuito, os questionários foram, igualmente, codificados com números, apesar de os alunos não se terem identificado, aquando do preenchimento.

Uma vez conseguida a anuência por parte dos órgãos de gestão das escolas no sentido de colaborar com o estudo, o Termo de Consentimento Informado dirigido aos Encarregados de Educação foi deixado, presencialmente, em cada uma das escolas de 1.º

Ciclo, durante o 2.º período do ano letivo de 2021/2022. Este contacto presencial assumiu uma importância indiscutível, pois permitiu que a responsável pelo estudo explicasse o procedimento a todos os professores titulares envolvidos. Toda esta informação foi replicada aos pais/ Encarregados de Educação através do Termo de Consentimento Informado, de modo que pudessem estar cientes da intenção do estudo e, por conseguinte, autorizassem ou não a participação do seu educando no mesmo. A aplicação do questionário ocorreu em contexto de sala de aula, com a presença e colaboração do Professor Titular.

#### 4.6 Procedimento de tratamento de dados

O tratamento dos dados recolhidos baseou-se em medidas de estatística descritiva e inferencial. No âmbito da estatística descritiva, usou-se frequências, médias e desvios padrão. No que respeita à estatística inferencial, foram usados os coeficientes de consistência interna alfa de Cronbach e de correlação de Pearson e de Spearman, o teste *t* de Student, para amostras independentes e para uma amostra e o modelo de regressão linear.

Seguindo as orientações relativas ao tratamento de dados, e no que respeita ao coeficiente de consistência interna alfa de Cronbach, a utilização do mesmo prende-se com a necessidade de verificar se os itens são aplicáveis à amostra em estudo. No atinente, ao coeficiente de correlação de Pearson, este teste é utilizado quando se pretende analisar a relação entre duas variáveis quantitativas. Justificando a utilização do coeficiente de correlação de Spearman, é pertinente dizer que o mesmo analisa a relação entre variáveis ordinais e quantitativas. Relativamente ao uso do teste *t* de *Student*, este foi aplicado por se pretender comparar a diferença entre uma média e um valor teórico. Por fim, e no atinente à regressão linear, esta foi empregue porque se pretendia identificar preditores significativos entre a variável dependente (envolvimento do aluno na escola) e as variáveis independentes (*feedback* do professor, apoio parental e sucesso escolar) em estudo (Pereira & Patrício, 1999).

É de referir que, nas amostras com dimensão superior a 30, tomou-se como aceitável a normalidade da distribuição de acordo com o teorema do limite central. Acrescente-se que a homogeneidade de variâncias foi analisada com o teste de Levene. No atinente aos pressupostos da regressão linear múltipla, designadamente: a linearidade da relação entre as variáveis independentes e a variável dependente (análise gráfica); independência de resíduos (teste de Durbin-Watson); normalidade dos resíduos (teste de Kolmogorov-Smirnov); multicolinearidade (VIF e Tolerance) e homogeneidade de variâncias (análise gráfica), torna-se importante referir que estes foram analisados e mostraram-se, genericamente, satisfeitos. Relativamente ao nível de significância para rejeitar a hipótese nula, este foi fixado em  $\alpha \leq .05$  (Pereira & Patrício, 1999).

Torna-se pertinente acrescentar que a análise estatística foi efetuada com o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 28 para Windows.



#### **4.7 Síntese do Capítulo**

O presente capítulo tentou elucidar as opções metodológicas seguidas para desenvolver o presente estudo. Assim, tentou-se deixar claro o tipo de estudo a desenvolver, bem como os objetivos de investigação, e as questões de pesquisa e hipóteses, sendo que estes são pontos relevantes para a orientação de todo o trabalho de campo.

Para além disso, neste capítulo houve oportunidade de explicar o decorrer de todo o processo de seleção dos parceiros deste estudo: a amostra. Os respondentes foram selecionados de forma aleatória, numa tentativa de compor uma amostra que pudesse evidenciar realidades distintas da ilha de São Miguel. Posteriormente, houve, ainda, espaço para caracterizar a amostra com aspetos que se consideram fundamentais no que respeita às especificidades da mesma.

Este capítulo serviu, igualmente, para fazer uma abordagem mais detalhada aos instrumentos de avaliação escolhidos, como forma de clarificar as particularidades de cada um. Por fim, tentou-se assegurar uma explicação acerca dos procedimentos seguidos no que respeita à recolha e tratamento de dados, assim como no atinente aos cuidados éticos que foram assegurados, de modo a garantir o desenvolvimento de um trabalho consciente.

## Capítulo 5. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, proceder-se-á à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Na Tabela 1 apresenta-se a análise realizada aos instrumentos com o intuito de aferir a consistência interna de cada um na amostra em estudo.

**Tabela 1** – Consistência interna dos instrumentos utilizados

	Alfa de Cronbach	N.º de itens
Envolvimento dos Alunos na Escola - Global	.710	20
Cognitiva	.663	5
Afetiva	.639	4
Comportamental	.515	5
Agenciativa	.729	5
<i>Feedback</i> dos professores		
Feedback eficaz (PFe)	.817	9
Feedback não eficaz (PFne)	.409	3
Apoio parental	.747	8

A consistência interna dos instrumentos utilizados foi analisada com o coeficiente de consistência interna alfa de Cronbach.

No respeitante ao envolvimento dos alunos na escola, e para melhorar a consistência interna da dimensão afetiva, eliminou-se o item 6, sendo que, por esta razão, ao longo do trabalho, a referida dimensão contou com os itens 7, 8, 9 e 10.

Quanto ao *feedback* dos professores, os resultados variaram entre .409 (inaceitável) – *feedback* não eficaz – e .817 (bom) – *feedback* eficaz. Atendendo ao facto de se ter obtido um valor inaceitável na dimensão do *feedback* não eficaz, a análise dos resultados debruçar-se-á, apenas, sobre o *feedback* eficaz.

Relativamente ao apoio parental, há a referir que o valor verificado em termos de consistência interna foi de .747 (razoável).

Note-se que a categorização dos valores de alfa teve como referência o indicado por Hill (2014).

Uma vez apresentada a análise da consistência interna, passa-se, agora, à apresentação dos resultados, com vista a responder às questões e subquestões que nortearam a investigação.

**Q1:** Como se caracteriza o envolvimento dos alunos na escola, na ilha de São Miguel, em função de fatores sociodemográficos (género, idade e escolaridade dos pais) e escolares (reprovações)?

**Q1.1.:** Como se caracteriza o envolvimento dos alunos na escola – baixo ou elevado – na escala global e nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa?

A Tabela 2 evidencia os valores do envolvimento do aluno na escola, tendo o mesmo sido analisado do ponto de vista da escala global e, também, em cada uma das suas quatro dimensões. Acrescente-se que estes valores advêm da média dos resultados na escala de envolvimento dos alunos na escola e da comparação da mesma com o ponto médio da escala de resposta, definido tendo como referência os seis valores apresentados [1 – 6] (3.5,  $p < .05$ ).

**Tabela 2** - Envolvimento do aluno na escola (escala global e por dimensões)

	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	Sig.
Envolvimento dos Alunos na Escola – Global	4.83	.58	33.652	.001***
Cognitiva	4.46	.93	15.312	.001***
Afetiva	5.11	.89	26.682	.001***
Comportamental	5.41	.62	45.333	.001***
Agenciativa	4.32	1.11	10.975	.001***

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Os valores de envolvimento dos alunos na escola são todos significativamente superiores ao ponto médio da escala de resposta (3.5),  $p < .05$ . Deste modo, podemos considerar o envolvimento dos alunos na escola como elevado.

Caracterizando-se o envolvimento dos alunos do 1.º ciclo como elevado, estamos perante um cenário promissor no que respeita ao percurso escolar, pois, como referem Veiga *et al.* (2012), os níveis elevados de envolvimento conduzem-nos a uma postura mais comprometida por parte do discente, o que parece diminuir a possibilidade de insucesso ou, até, de abandono escolar. O envolvimento conduz-nos, portanto, a melhores resultados escolares (Veiga *et al.*, 2009), objetivo que se assume como meta principal de uma instituição deveras importante na nossa sociedade: a escola. Para reforçar esta ideia, poderemos recorrer às palavras de Covas (2020) que avança que o envolvimento dos alunos na escola tende a elevar os níveis de equilíbrio entre os interesses do aluno e os interesses da escola, assumindo-se como uma forma de ligação entre a instituição e a individualidade de cada aluno.

Efetivamente, estes resultados vêm corroborar uma conclusão indicada por Caldeira *et al.* (2013) que se baseia no facto de que o envolvimento, e o seu consequente efeito, é mais notório em faixas etárias e níveis de escolaridade mais baixos, que é, de resto, o caso do 1.º ciclo. Também Klem e Connel (2004) defendem a ideia de que o envolvimento dos alunos na escola é mais evidente em alunos mais novos. Esta constatação poderá levar-nos a relacionar os níveis elevados de envolvimento dos alunos inquiridos com o facto de se encontrarem numa idade em que recorrem muito ao suporte emocional proporcionado pelo professor titular de turma, o que ajuda a estimular a autonomia, característica que, nesta idade, ainda está em desenvolvimento. Tal como referem Klem e Connel (2004), o ambiente de sala de aula e a relação emocional e de confiança desenvolvida entre professores e alunos pode levar a que os discentes se sintam mais determinados no cumprimento das tarefas escolares, realizando-as com maior empenho e, por consequência, maior envolvimento.

Em última instância, o panorama descrito pela análise dos dados recolhidos – níveis de envolvimento elevados nos alunos de 1.º ciclo que constituem a amostra em estudo – poderá conduzir-nos a conclusões promissoras no que respeita à relação do envolvimento do aluno na escola e as outras variáveis, facto que, mais à frente, será explorado.

**Q1.2.:** Como se diferenciam os resultados do envolvimento dos alunos na escola em função do género?

Na Tabela 3 apresenta-se a média dos resultados por género dos alunos inquiridos.

**Tabela 3 -** Envolvimento do aluno na escola e género

	Feminino		Masculino		<i>t</i>	Sig.
	M	DP	M	DP		
Envolvimento dos Alunos na Escola - Global	4.91	.54	4.76	.56	2.034	.043*
Cognitiva	4.64	.97	4.31	.85	2.701	.007**
Afetiva	5.15	.86	5.09	.88	0.524	.601
Comportamental	5.53	.54	5.32	.64	2.585	.010*
Agenciativa	4.34	1.03	4.33	1.17	0.218	.957

M – Média DP – Desvio padrão \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Podem verificar-se diferenças entre raparigas e rapazes no envolvimento dos alunos na escala global ( $t(215) = 2.034, p = 043$ ) e nas dimensões cognitiva ( $t(216) = 2.701, p = .007$ ) e comportamental ( $t(215) = 2.585, p = 010$ ), observando-se que, nos três casos, as alunas obtêm valores mais elevados do que os alunos.

Os resultados obtidos vêm ao encontro daquilo que é referenciado pela literatura da especialidade. Na verdade, Lam *et al.* (2011), num estudo desenvolvido em vários países, haviam já verificado que as raparigas se mostram, tendencialmente, mais envolvidas que os rapazes. Para além disso, e tendo em conta que existem diferenças significativas na escala global do envolvimento do aluno na escola a favor do género feminino, os mesmos autores referenciam que o envolvimento das raparigas é superior ao dos rapazes, já que cumprem as tarefas escolares com mais afinco e dedicação, sendo capazes de gerir o seu processo de aprendizagem. Referem ainda, que as raparigas se mostram mais cumpridoras das normas sociais da escola, o que poderá conduzir, também a um aumento do envolvimento.

Outro estudo, desenvolvido por Fischer *et al.* (2013), mostrou que a postura dos rapazes em relação ao ensino parecia estar baseada num menor esforço, o que se refletia, possivelmente, em menores índices de envolvimento no género masculino.

Tendo em conta o referido, poder-se-á inferir que, no contexto deste estudo no 1.º ciclo, se verifica a tendência pautada na literatura consultada, no que respeita à relação existente entre o género e o nível de envolvimento dos alunos na escola, se tivermos em conta a escala global de envolvimento e as dimensões cognitiva e comportamental.

**Q1.3.:** Como se relacionam os resultados do envolvimento dos alunos na escola com a idade?

A Tabela 4 indica a relação encontrada entre o envolvimento dos alunos na escola e a idade.

**Tabela 4** - Envolvimento do aluno na escola e idade

	<i>r</i>	Sig
Envolvimento dos Alunos na Escola - Global	-.026	.706
Cognitiva	-.036	.594
Afetiva	-.048	.480
Comportamental	-.162	.017*
Agenciativa	.106	.119

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Como se pode verificar, encontrou-se uma correlação estatisticamente significativa, negativa e fraca entre o envolvimento dos alunos na escola, na dimensão comportamental e a idade ( $r = -.162, p = .017$ ). Estes dados sugerem que o envolvimento comportamental tende a diminuir à medida que os alunos progridem na idade.

Os estudos desenvolvidos por Caldeira *et al.* (2013) ou por Fernandes (2013), ambos levados a cabo em amostras da ilha de São Miguel, apresentam a ideia de que se verifica um decréscimo do indicador de envolvimento à medida que a idade avança.

Apesar de os resultados deverem ser lidos com cautela, uma vez que a relação é fraca e o intervalo de idades é muito próximo (9-12 anos), os mesmos vêm no sentido do defendido por outros autores, como Klem e Connel (2004), que assumem a ideia já sublinhada: o envolvimento parece ser mais evidente em alunos mais novos, o que sugere, segundo os mesmos autores, que a diminuição dos níveis de envolvimento dos alunos na escola está associada ao avanço do nível de ensino.

**Q1.4.:** Como se relacionam os resultados do envolvimento dos alunos na escola com o nível de escolaridade dos pais?

Na Tabela 5 apresenta-se a análise da relação existente entre o envolvimento dos alunos na escola o nível de escolaridade dos pais.

**Tabela 5 -** Envolvimento do aluno na escola e escolaridade dos pais

	Mães		Pais	
	<i>r</i>	Sig.	<i>r</i>	Sig.
Envolvimento dos Alunos na Escola - Global	.229	.001***	.139	.045*
Cognitiva	.271	.001***	.273	.001***
Afetiva	.083	.232	.036	.601
Comportamental	.233	.001***	.206	.003**
Agenciativa	.069	.322	-.014	.840

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Na escala global do envolvimento e nas dimensões cognitiva e comportamental, os coeficientes de correlação com a escolaridade de ambos os pais são estatisticamente

significativos, positivos e fracos. Como os coeficientes são positivos, poder-se-á inferir que o envolvimento dos alunos na escola tende a aumentar, nomeadamente na escala global do envolvimento e nas dimensões cognitiva e comportamental, em função de níveis de escolaridade mais elevados dos pais. Atente-se, no entanto, ao facto de a correlação ser fraca, o que dita que os resultados devem ser lidos à luz de algum cuidado.

De facto, níveis mais baixos de escolaridade, dos pais/ Encarregados de Educação, podem afetar o acompanhamento da vida escolar dos seus educandos, pois, geralmente, a baixa escolaridade está relacionada com expectativas, igualmente, baixas em relação ao percurso escolar e menor supervisão por parte dos pais e das mães (Abreu & Veiga, 2014). Relembre-se que o nível de escolaridade predominante dos pais dos alunos inquiridos foi o 3.º Ciclo do Ensino Básico (mães: 27.6%; pais: 34.9%). Tal situação poderá levar-nos a classificar este nível de escolaridade como reduzido, já que, atualmente, a escolaridade obrigatória está fixada na conclusão do Ensino Secundário – 12.º ano.

Assim, denota-se, no contexto deste estudo, um paradoxo, pois o nível reduzido de escolaridade dos pais contrapõe-se a um nível elevado de envolvimento dos alunos (superior ao ponto médio da escala de resposta) como se pode verificar na Tabela 2.

Tendo em conta este facto, os dados recolhidos por este estudo não vão ao encontro de outros trabalhos desenvolvidos na área que mostram que baixos níveis académicos dos pais parecem potenciar baixos níveis de envolvimento (Diogo, 2010). Estudos, como o realizado por Abreu e Veiga (2014), evidenciam várias relações estabelecidas com base no envolvimento dos alunos na escola, sendo que uma das relações estudadas reflete, precisamente, este fenómeno: quanto maior o nível académico dos pais, maior o nível de envolvimento dos alunos. Também um outro estudo realizado por Dotterer *et al.* (2009), estudo este desenvolvido longitudinalmente, a partir do 1.º ciclo até ao Ensino Secundário, mostrou que o interesse, e o conseqüente envolvimento, dos alunos está muito ligado às expectativas dos pais em relação à educação dos seus filhos, facto que, muitas vezes, está ligado às habilitações académicas mais elevadas.

Poderemos, no entanto, associar a conclusão retirada deste estudo a outra visão, avançada por Ali e Hassan (2018), que não se encontra diretamente relacionada com o nível de escolaridade, mas com a postura dos pais e das mães. Assim, os autores afirmam que os pais que se focam nas necessidades das crianças, as encorajam e suportam, promovem uma maior probabilidade de os seus filhos serem bem-sucedidos em termos educacionais. Esta situação transporta-nos para casos de sucesso educativo que não se



encontram ligados à reprodução social, mas sim ao empenho e, em última instância, ao envolvimento dos alunos na escola.

**Q1.5.:** Como se diferenciam os resultados do envolvimento dos alunos na escola em função de variáveis escolares (reprovações)?

A Tabela 6 mostra a diferença relativa aos resultados do envolvimento do aluno na escola, tendo em conta o facto de ter reprovado ou não.

**Tabela 6** - Envolvimento do aluno na escola e reprovações

	Não		Sim		<i>t</i>	Sig.
	M	DP	M	DP		
Envolvimento dos Alunos na Escola - Global	4.84	.54	4.79	.66	0.425	.671
Cognitiva	4.51	.89	4.16	1.08	1.910	.057
Afetiva	5.14	.84	5.03	1.04	0.625	.533
Comportamental	5.44	.59	5.31	.64	1.067	.287
Agenciativa	4.28	1.10	4.69	1.05	-1.819	.070

M – Média DP – Desvio padrão \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas no envolvimento – escala global e dimensões – em função do número de reprovações dos alunos ( $p > .05$ ). Com efeito, nesta amostra a reprovação não surge como um fator de distinção dos níveis de envolvimento.

Um aspeto que pode ajudar a compreender este resultado – distinto do mais tradicional da literatura de referência (Veiga *et al.*, 2012; Fredricks *et al.*, 2004) – é a diferença entre a proporção de alunos que reprovou (12.8%) e não reprovou (87.2%). Além disso, a literatura é clara ao transmitir a ideia de que nos anos de escolaridade mais

elementares se denota um maior empenho, por parte dos discentes, no desenvolvimento das tarefas escolares (Caldeira *et al.*, 2013). Este empenho poderá, naturalmente, traduzir-se em maiores níveis de transição, como, aqui, se verifica.

**Q2:** Como se relacionam os resultados do envolvimento dos alunos na escola com a profissionalidade docente (*feedback* dos professores), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português)?

**Q2.1.:** Como se caracteriza o *feedback* dos professores?

Na amostra em estudo, os valores referentes ao *feedback* eficaz dos professores variaram entre um mínimo de .83 e um máximo de 4.50, apresentando uma média de 1.95 e um desvio padrão de .38.

Tendo em conta o apresentado, poder-se-á avançar que os valores de *feedback* eficaz são significativamente superiores ao ponto médio da escala de resposta ( $(1.5)$ ,  $t(217) = 17.441$ ,  $p < .001$ ), o que sugere uma ação direcionada e assertiva por parte do professor. Efetivamente, o *feedback* eficaz pode ser potenciador da relação entre o professor e os alunos, facto que poderá influenciar o ambiente de sala de aula, nomeadamente ao nível da comunicação estabelecida (Fonseca *et al.*, 2015).

Sendo certo que a comunicação é potenciadora de aprendizagem, o *feedback* eficaz assume-se como um veículo determinante no desenvolvimento de todo este processo. Na verdade, ao constataremos níveis elevados de *feedback* eficaz percebido pelos alunos inquiridos, estamos a perceber que os alunos parecem considerar que interpretam corretamente as informações passadas pelo professor acerca da sua aprendizagem, pois, conforme o verificado na revisão de literatura, o *feedback* será tão eficaz quanto melhor for captada a mensagem enviada pelo professor (Fonseca *et al.*, 2015). Acrescente-se que o *feedback* pretende ser uma forma de entendimento mútuo – entre alunos e professores – que guia o processo de ensino e aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007) e permite que o aluno desenvolva competências transversais que farão com que se seja uma pessoa eficiente, tanto nas suas ações imediatas como nas suas opções de vida futura.

Ora, sendo, no âmbito deste estudo, tidos em conta níveis elevados de *feedback* eficaz, poderemos estar perante uma importante alavanca para níveis, também eles mais elevados, de envolvimento do aluno na escola (Avões, 2015), o que nos poderá levar a

um maior de nível de comprometimento do aluno com a escola e, conseqüentemente, a maiores níveis de sucesso escolar.

**Q2.2.:** Como se caracteriza o apoio parental?

Os valores referentes à caracterização do apoio parental variaram entre um mínimo de 2.13 e um máximo de 6.00. A média identificada foi de 5.10, com um desvio padrão de .77.

Pode, assim, dizer-se que os valores de apoio parental são significativamente superiores ao ponto médio da escala de resposta ((3.5), sendo o valor de  $t(218) = 30.48216, p < .001$ ), o que se poderá assumir como uma situação vantajosa, pois o apoio parental mostra-se, na literatura de referência, como uma variável que influencia positivamente o envolvimento na escola, o que conduz a um maior empenho e comportamentos enquadrados por parte dos alunos (Abreu & Veiga, 2014). Ali e Hassan (2018) referem mesmo que o “parental involvement in children’s education is largely related to the children’s engagement in the development of their education”.

A partir desta perspetiva, pode-se assumir que a perceção, por parte dos alunos, de apoio parental efetivo poderá traduzir-se em efeitos muito positivos na vida escolar, pois “o fundamental para os alunos é a perceção dos pais como fonte de apoio” (Abreu & Veiga, 2014, p. 191).

**Q2.3.:** Como se caracteriza o sucesso escolar, tendo em conta as classificações declaradas a Português?

A média das classificações declaradas a Português no último período (ano letivo 2021/ 2022) foi de 3.72 (com desvio padrão de .87), variando entre um mínimo de 2 valores e um máximo de 5 valores.

Sendo a média dos alunos positiva relativamente à referida área, estamos perante um valor que parece indicar sucesso, o que se assume como uma mais-valia. Na verdade, o sucesso, medido a partir das classificações declaradas a Português nesta amostra, é um indicador do envolvimento do aluno na escola, pois “quanto mais envolvidos estiverem os alunos, mais motivados se sentem, o que, por sua vez, contribui para um maior

desempenho acadêmico e, simultaneamente, para o envolvimento cognitivo, comportamental e emocional dos discentes” (Fernandes, 2013, p. 74).

Feita a caracterização das variáveis profissionalidade docente (*feedback* dos professores), envolvimento parental (apoio parental) e sucesso escolar, medido a partir das classificações declaradas a Português, surge a necessidade de testar as hipóteses originadas pela questão 2.

**H0<sub>1</sub>:** Não há relação entre o envolvimento dos alunos na escola e a profissionalidade docente (*feedback* dos professores).

**H0<sub>2</sub>:** Não há relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o envolvimento parental (apoio parental).

**H0<sub>3</sub>:** Não há relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português).

**Tabela 7** - Envolvimento dos alunos na escola, *feedback* eficaz, apoio parental e sucesso escolar

	<i>Feedback</i>		Apoio		Sucesso escolar (Classificações declaradas a Português)	
	Eficaz		Parental			
Envolvimento dos Alunos na						
Escola - Global	.336	.001***	.461	.001***	.195	.004**
Cognitiva	.274	.001***	.346	.001***	.238	.001***
Afetiva	.211	.002**	.261	.001***	-.001	.992
Comportamental	-.010	.887	.216	.001***	.266	.001***
Agenciativa	.437	.001***	.310	.001***	-.014	.839

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

O envolvimento dos alunos na escola, nas dimensões cognitiva, afetiva e agenciativa, bem como no envolvimento global, correlaciona-se significativamente de forma positiva, embora muito fraca com o *feedback* eficaz. Verifica-se que os coeficientes

são positivos, o que nos leva a crer que o envolvimento dos alunos na escola e o *feedback* eficaz crescem no mesmo sentido, potenciando-se reciprocamente.

Do mesmo modo, poder-se-á afirmar que o envolvimento dos alunos na escola se correlaciona significativamente de forma positiva e fraca com o apoio parental, tanto considerando o resultado do envolvimento na escala global, como nas quatro dimensões. O facto de os coeficientes serem positivos sugere que o aumento do envolvimento dos alunos na escola está ligado ao aumento da perceção de apoio parental.

No atinente à relação existente entre o envolvimento do aluno na escola e o sucesso escolar, medido a partir das classificações declaradas a Português, há a referir que estas duas variáveis se correlacionam significativamente de forma positiva e fraca, sendo que esta correlação se verifica, em específico, no resultado global do envolvimento do aluno na escola e nas dimensões cognitiva e comportamental. Mais uma vez, como os coeficientes são positivos, poderá depreender-se que o envolvimento dos alunos na escola melhora o seu desempenho escolar e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar.

Ora, as conclusões a que chegámos a partir da análise dos dados recolhidos estão de acordo com o referenciado pelos autores da especialidade. Na verdade, todas as variáveis estudadas – *feedback* eficaz do professor, apoio parental e sucesso escolar – têm vindo a sugerir relação com o envolvimento do aluno na escola (Carvalho *et al.*, 2014; Abreu e Veiga, 2014; Klem e Connel, 2004), embora no presente estudo se tenham identificado relações fracas.

Pelo que se verifica ao consultar outros estudos, o *feedback*, neste caso eficaz, o apoio parental efetivo por parte do adulto que acompanha o aluno e o sucesso escolar tendem a contribuir para níveis de envolvimento superiores (Fonseca, 2015; Fernandes, 2013; Abreu & Veiga, 2014).

Os dados recolhidos mostram que a amostra deste estudo apresenta comportamentos semelhantes a outros grupos estudados noutros contextos escolares. São prova disso o estudo realizado por Abreu e Veiga (2014) ou o de Avões (2015) que atestam a relação positiva existente entre *feedback* eficaz e envolvimento e entre apoio parental e envolvimento.

Desta forma, e analisando a hipótese H0<sub>1</sub> (Não há relação entre o envolvimento dos alunos na escola e a profissionalidade docente (*feedback* dos professores).), há a referir que não a poderemos refutar, isto porque não foi possível verificar correlação entre o *feedback* dos professores e a dimensão comportamental. No entanto, é importante

sublinhar o facto de se terem encontrado correlações nas restantes dimensões (cognitiva, afetiva, agenciativa) e no envolvimento global do aluno.

No referente à hipótese H0<sub>2</sub> (Não há relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o envolvimento parental (apoio parental).), torna-se necessário referir que a mesma terá de ser refutada, uma vez que foram identificadas correlações nas quatro dimensões e no envolvimento global dos alunos na escola. Aceita-se, assim, que existe relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o apoio parental.

Finalmente, e no atinente à hipótese H0<sub>3</sub> (Não há relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português).), diga-se que a mesma não poderá ser refutada, pois não foram encontradas correlações entre o envolvimento dos alunos na escola e o sucesso escolar nas dimensões afetiva e agenciativa. Porém, não poderemos deixar de salientar a existência de correlações entre o EAE e as dimensões cognitiva e comportamental e, ainda, no envolvimento global.

Por fim, será feita a análise de regressão linear múltipla que pretende perceber se as variáveis estudadas são preditoras de envolvimento do aluno, respondendo à questão 3 e à hipótese H0<sub>4</sub>.

**Q3:** Será que a profissionalidade docente (*feedback* dos professores), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar (medido a partir das classificações declaradas a Português) são preditores estatisticamente significativos do envolvimento dos alunos na escola?

Esta questão dá origem à seguinte hipótese:

**H0<sub>4</sub>:** A profissionalidade docente (*feedback* dos professores), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português) não são variáveis preditoras do envolvimento dos alunos na escola.

Na Tabela 8 apresentam-se os resultados da regressão linear múltipla.

**Tabela 8 - Regressão linear múltipla**

Modelo	Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados	<i>t</i>	Sig.
	B	Erro padrão	Beta		
1 (Constante)	2.487	.145		17.184	.000
<i>Feedback</i> Eficaz	.457	.058	.261	7.844	.000***
Apoio Parental	.240	.023	.358	10.590	.000***
Classificações declaradas a Português	-.006	.004	-.047	-1.400	.162

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Para testar a H0<sub>4</sub>, realizou-se uma regressão linear múltipla com as variáveis *feedback* eficaz, apoio parental e sucesso escolar (classificações declaradas a Português) como variáveis independentes e o envolvimento escolar dos alunos como variável dependente. O modelo de regressão linear explica 28% desta última variável e é estatisticamente significativo:  $F(3, 772) = 101.245, p < .001$ . O *feedback* eficaz ( $B = .457, p < .001$ ) e o apoio parental ( $B = .240, p < .001$ ) revelaram ser preditores significativos do envolvimento dos alunos na escola, pelo que parecem aumentar este indicador. Nesta amostra, a questão relativa ao sucesso escolar não se afigura preditora do envolvimento.

Tendo em conta a revisão de literatura efetuada e os dados recolhidos, confirma-se a importância do *feedback* eficaz e do apoio parental. De facto, e sendo o envolvimento do aluno na escola um conceito moldável (Fredricks *et al*, 2004), percebe-se que o *feedback* eficaz e o apoio parental possam assumir-se como determinantes na definição do nível de envolvimento do discente.

Neste sentido, e segundo Fernandes (2013) “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” (p. 66). Associando esta ideia à questão que analisamos, poderemos depreender que o *feedback* eficaz dos professores e o apoio parental poderão ser encarados como uma base para tentarmos criar nos alunos uma postura envolvida com a sua aprendizagem. Para além disso, e tendo em conta que estamos a estudar uma população muito jovem, o suporte oferecido pelas figuras de autoridade representadas pelos professores e pelos pais

é determinante para a confiança que os alunos vão demonstrando ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Klem & Connel, 2004).

Sendo o envolvimento uma forma de combater diversos problemas, a nível escolar e não só, importa, então, apostar no seu desenvolvimento. Para além disso, se o envolvimento pode ser modificado pela ação dos professores e dos pais, então, estes indicadores deverão ser dirigidos de forma assertiva e enquadrada, de modo que se consiga chegar aos alunos.

Em síntese, apesar de os resultados obtidos e da evidência do *feedback* eficaz dos professores e do apoio parental, não podemos refutar a hipótese (H04: A profissionalidade docente (*feedback* dos professores), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português) não são variáveis preditoras do envolvimento dos alunos na escola.) colocada, isto porque o sucesso escolar não se mostrou uma variável preditora do envolvimento do aluno na escola nesta amostra.



## Conclusões

O presente trabalho teve como principal objetivo estudar o envolvimento dos alunos na escola e tentar perceber a relação desta variável com a profissionalidade docente (*feedback* dos professores), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar. Para atingir esta meta, houve necessidade de se proceder a uma revisão bibliográfica que foi determinante para criar um quadro conceptual que ajudou a tomar decisões metodológicas que, por sua vez, enquadraram o desenvolvimento do trabalho na sua vertente empírica, isto é, no contexto da recolha de dados em escolas da ilha de São Miguel. Estes dados contribuirão para perceber o comportamento do EAE na amostra em estudo e, assim, poderemos tirar conclusões que estão diretamente relacionadas com os alunos inquiridos.

Revisitando o exposto ao longo deste trabalho, poderemos afirmar que a escola é um espaço onde se desenvolvem uma série de aprendizagens que poderão ditar o desenvolvimento de uma criança e, por conseguinte, a sua adaptação à vida social. Com efeito, urge definir estratégias que possam levar a escola, enquanto organização, a fomentar nos seus alunos uma postura empenhada, curiosa e envolvida (Morse *et al.*, 2004; Fredricks *et al.*, 2004). Assim, torna-se imperativo colocar os alunos em contacto com hábitos que os levem a incrementar o seu envolvimento na escola, o que, em última instância, ajudá-los-á a obter melhores resultados escolares (Ali & Hassan, 2018). Efetivamente, cada vez mais autores se têm dedicado ao estudo do envolvimento, situação que está relacionada com o facto de esta variável ser vista como um protetor de situações de descomprometimento com a escola e com a aprendizagem (Fredricks *et al.*, 2004).

A história em torno da análise do envolvimento dos alunos na escola mostra que a sua definição, e até a sua designação, foi sofrendo alterações ao longo tempo, o que resulta, também, do aprofundamento do conhecimento desta variável. De qualquer forma, a sua importância foi sempre reconhecida, sendo que já John Dewey se dedicou ao seu estudo.

A importância do envolvimento dos alunos na escola deve-se, em grande parte, à sua abrangência, já que, atualmente, é encarado como um construto multidimensional que alberga quatro dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa, segundo Veiga (2012). Pelo facto de o EAE incluir dimensões tão diferenciadas do ser humano, o mesmo é visto como um agregador quando se trata de medir a envolvência de uma criança

com a escola, pois esta caracterização será mais rica do que se seria se fosse feita de forma individual no que respeita às características de cada aluno (Fredricks *et al.*, 2004).

Na verdade, e segundo González (2010) e Veiga *et al.* (2012), ao olharmos para o envolvimento do aluno na escola, atendendo às quatro dimensões já referidas, estaremos a averiguar o seu nível de empenho no desenvolvimento das atividades (dimensão cognitiva), enquanto percebemos a sua ligação tanto com a aprendizagem, como com os professores e pares (dimensão afetiva). Para além disso, poderemos entender o tipo de ações do aluno e a forma como ele as direciona para a aprendizagem (dimensão comportamental), podendo aquelas ser determinantes para a criação de oportunidades de intervenção fundamentada ao longo da aprendizagem (dimensão agenciativa). Este levantamento, ainda que resumido, de características alusivas a cada dimensão deixa perceber a riqueza, a que se fez referência acima, evidenciando a importância de olharmos para o EAE enquanto construto multidimensional que vê o aluno como um todo, pois as características dos alunos “are dynamically interrelated within the individual; they are not isolated processes” (Fredricks *et al.*, 2004, p. 61).

Atendendo à importância apontada pela literatura relativamente ao EAE, e tendo em conta o facto de o mesmo ser considerado maleável (Fredricks *et al.*, 2004), surgiu a necessidade de perceber, no contexto do desenvolvimento deste estudo, uma eventual relação entre o EAE e variáveis contextuais.

Deste modo, fomos tentar perceber em que medida o EAE se mostrava relacionado com a profissionalidade docente (*feedback* dos professores), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar. Para isto, tornou-se imprescindível perceber estas últimas variáveis em termos teóricos. Assim, a literatura da área mostra que o EAE se relaciona tanto com o *feedback* dos professores, como com o apoio parental, sendo que estas duas variáveis são tidas como fatores que determinam o contexto em que aluno se insere e, como tal, não lhe são alheios. O *feedback* dos professores, assume-se como uma variável de elevada importância, pois pode ser considerado um dos fatores essenciais na relação desenvolvida entre professores e alunos (Fonseca *et al.*, 2015, p. 171).

Ao nível do apoio parental, há a referir que o mesmo “é importante a vários níveis, na medida em que pode influenciar o desenvolvimento do aluno e o seu percurso escolar” (Fontes *et al.*, 2011, p. 158).

No que respeita ao sucesso escolar, foi possível perceber que o envolvimento se encontra ligado ao sucesso, pois o EAE parece melhorar o desempenho dos alunos e,

consequentemente, o seu sucesso escolar. Por esta razão, a aposta no desenvolvimento de estratégias que possam fomentar o envolvimento parece ser uma atitude, definitivamente, vantajosa, pois o EAE tem ação sobre os resultados escolares dos alunos, sendo que maiores níveis de envolvimento tendem a estar relacionados com melhores resultados (Veiga *et al.*, 2009).

Continuando a revisitar a presente dissertação, diga-se que, tendo em conta os princípios teóricos anteriormente apresentados, levou-se a cabo o desenvolvimento do trabalho de campo através de instrumentos de recolha de dados alinhados com a teoria consultada. Do tratamento destes dados, resultaram conclusões que foram interpretadas à luz da revisão de literatura e da amostra em análise. Destes resultados, far-se-á um resumo daqueles que se consideraram mais pertinentes, atendendo ao objetivo inicial: descortinar a relação do envolvimento dos alunos na escola com a profissionalidade docente (*feedback* dos professores), o envolvimento parental (apoio parental) e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português).

Assim, e no que respeita à caracterização do EAE foi interessante reparar que, na amostra em estudo, os níveis de envolvimento dos alunos são significativamente elevados. Estes dados podem ser vistos como indicadores vantajosos para o percurso escolar destes alunos, pois, segundo Veiga *et al.* (2012), níveis elevados de envolvimento dos alunos estão ligados a menores índices de insucesso, bem como de abandono escolar.

Relativamente à profissionalidade docente – *feedback* dos professores –, é pertinente lembrar que não foi possível trabalhar com o *feedback* não eficaz, pois os valores obtidos foram inaceitáveis. Assim sendo, os valores discutidos disseram respeito ao *feedback* eficaz, o qual mostrou ser significativamente superior ao ponto médio da escala de resposta. Tais resultados levam-nos a crer que, na perceção dos alunos, o *feedback* emitido pelo professor mostra-se contextualizado e entendido pelos discentes, facto que poderá, segundo Fonseca *et al.* (2015), influenciar positivamente o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Passando para o apoio parental, poder-se-á referir que o mesmo, no contexto desta amostra, também apresentou valores consideravelmente acima do ponto médio definido, o que se assume como um fator positivo, se tivermos em conta a revisão de literatura. Curiosamente, nesta amostra o nível de escolaridade dos pais não é elevado (3.º Ciclo do Ensino Básico), mas os níveis de apoio, percebido pelos alunos, contradizem a ideia

pautada na literatura de referência que sublinha que níveis mais baixos de escolaridade, potenciam um menor apoio parental (Diogo, 2010; Abreu & Veiga, 2014).

No atinente ao sucesso escolar, pudemos concluir que a média identificada foi positiva, portanto estamos perante um indicador de sucesso e, eventualmente, de maior nível de envolvimento por parte dos alunos inquiridos.

Na sequência da caracterização das variáveis, tentou-se encontrar uma relação entre o envolvimento e o *feedback* dos professores, o apoio parental e o sucesso escolar, tendo sido possível concluir que o EAE mostrou ter relação com qualquer uma das variáveis estudadas, sendo que o mesmo aumenta à medida que os indicadores das outras variáveis também aumentam. Acrescente-se que as relações identificadas não se reportam a todas as dimensões do envolvimento e ressalve-se, ainda, que as relações são fracas, pelo que deverão ser lidas com cautela.

Não obstante o facto de as relações identificadas terem sido fracas, procedeu-se a uma análise de regressão linear múltipla que mostrou que o *feedback* dos professores e o apoio parental se assumem como preditores significativos do EAE, nesta amostra.

É importante, nesta fase, fazer alusão a algumas limitações encontradas ao longo do desenvolvimento do estudo. Assim, uma limitação que se manteve ao longo de todo o estudo foi o escasso número de estudos desenvolvidos no âmbito do 1.º ciclo a que se conseguiu aceder. Naturalmente, este facto fez com que a discussão não pudesse estabelecer tantos paralelos como aqueles que seriam esperados. Para além disso, há a referir, igualmente, o facto de não ter sido possível utilizar os dados relativos ao *feedback* não eficaz, dado os valores obtidos terem sido considerados inaceitáveis, o que sugere que esta sub-escala pode não se encontrar totalmente adequada ao 1.º ciclo. Assim, pensa-se que, em estudos futuros, esta sub-escala possa ser repensada, de modo que a aplicação com crianças desta faixa etária se revele mais eficaz.

Após a realização deste trabalho, e com base em todas as partes que o constituem, torna-se pertinente fazer menção a algumas sugestões que se podem revelar como incrementadoras dos níveis de empenho dos alunos. Assim, e no que respeita à escola – organização de relevância indiscutível no desenvolvimento de uma pessoa – há a referir que a sua ação é, naturalmente, operacionalizada através do seu corpo docente e estes agentes educativos devem pugnar para que se fomente a participação dos alunos em decisões da escola, como forma de se tentar desenvolver a responsabilidade e, por consequência, tentar estimular o envolvimento dos alunos (Morgado, 2011). Outra prática

prende-se com a necessidade de fomentar a autonomia dos alunos nos diferentes contextos da escola (Veiga *et al.*, 2012, p. 44), de modo que os níveis de envolvimento dos inquiridos se mantenham elevados em ciclos subsequentes.

Os resultados obtidos neste estudo relativamente à qualidade do *feedback* do professor mostraram-se positivos, o que se mostra vantajoso. Sugere-se, contudo, que seja valorizada a abordagem ao *feedback* na formação contínua de professores, de modo que se continue a apostar no aperfeiçoamento do *feedback* proporcionado aos alunos, criando condições para que o professor possa ter consciência do tipo de mensagem que proporciona ao discente, centrando a sua ação em atitudes caracterizadoras de um *feedback* eficaz que foca a sua atenção no trabalho do aluno e não nas suas características individuais (Fonseca *et al.*, 2015). Este melhoramento da ação docente poderá passar pelo desenvolvimento de formações que possam pôr em evidência as características dos tipos de *feedback*: eficaz e não eficaz.

Em relação aos pais/ Encarregados de Educação, torna-se pertinente recordar que os dados recolhidos foram claros em relação a níveis elevados de apoio parental. Estes dados leva-nos a crer que a relação estabelecida entre os pais e a escola, na amostra em estudo, se encontra bem sedimentada. Com efeito, e visto que a influência destes agentes é importante, deverão as escolas continuar a consolidar a criação de pontes entre a instituição e a família, de modo a evidenciar uma relação basilar no progresso das crianças. Estas pontes poderão basear-se no desenvolvimento de ações de intervenção com as famílias dos alunos, de modo a esclarecer a importância que esta relação pode ter (Abreu & Veiga, 2014). Na verdade, as escolas devem mesmo “informar os pais sobre os comportamentos parentais potenciadores do envolvimento dos filhos alertando-os para a sua importância no sucesso académico e bem-estar dos alunos” (Silva *et al.*, 2017, p. 31).

Note-se, porém, que esta sugestão de prática implica, muitas vezes, a alteração de posturas e mentalidades, o que requer tempo e persistência por parte das instâncias formais do ensino. De modo a contribuir para a criação desta importante relação, entre a escola e a família, é importante apostar em atividades que contem com a participação dos pais e que decorram no espaço escolar, desenvolvendo-se uma comunicação frutífera e de proximidade.

Por fim, indicam-se as implicações que este trabalho terá para a autora no exercício da sua função de professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na verdade, o desenvolvimento deste trabalho permitiu esclarecer, de forma fundamentada, algumas

concepções acerca da diferença que o envolvimento de um aluno pode operar no seu percurso de vida escolar. Este conhecimento ajudou, ainda, a aprofundar noções relativas ao papel dos pais/ Encarregados de Educação, agentes que sempre considerei determinantes para o sucesso de um aluno. Finalmente, sublinhar a relevância de um professor na vida de uma escola e na vida dos alunos que se cruzam com ele. De facto, o desenvolvimento deste trabalho permitiu enquadrar alguns anos de experiência numa visão concertada sobre os construtos que, sendo parte integrante e incontornável do dia a dia de um professor, nem sempre são alvo da reflexão suficiente e necessária.

De facto, são bastantes as aprendizagens que brotaram deste trabalho, nomeadamente em termos da minha ação enquanto professora no que respeita ao *feedback*. Desta forma, tornou-se mais explícita a ação que a mensagem, que nós professores passamos, pode ter nos alunos. Com efeito, apercebi-me da importância que pode ter o momento em que se proporciona *feedback* ao aluno, sendo necessário ter a capacidade de selecionar a informação que, realmente, importa sublinhar, sabendo que esta comunicação contribuirá para o crescimento do aluno. Para além disso, esclareci a noção de que devo ter consciência da necessidade de avaliar o *feedback* que proporciono aos alunos, no sentido de perceber quais as competências que estarei a enfatizar com determinada mensagem, nunca esquecendo que a minha comunicação, independentemente da forma como é feita, deve ter por base um visível cuidado com a pessoa que é o aluno, de modo que possa ser tão eficaz quanto possível. A comunicação bilateral – professor aluno – será essencial neste processo de valorização do *feedback*, pois, só através dela, será possível perceber o ponto em que o aluno se encontra no desenvolvimento de uma aprendizagem questionadora e consciente. Somente desta forma estaremos a criar condições para o desenvolvimento de um “ambiente de abertura e de respeito mútuo que promove o controlo dos alunos sobre a sua própria aprendizagem” (Fonseca *et al.*, 2015, p. 177).

As aprendizagens referidas permitem estabelecer um paralelo com a área de especialização deste mestrado. Sendo que este ciclo de estudos se especializa na área da Inovação e Promoção do Sucesso Educativo, torna-se pertinente referir que o desenvolvimento desta dissertação assumir-se-á como um fator muito relevante para que eu possa ser um agente promotor do sucesso educativo, sendo que encaro este último como um sucesso abrangente que vai além de um bom aluno para chegar a um cidadão

proficiente que resulta de uma escola aberta à inovação e, acima de tudo, consciente da tarefa desafiadora que aceita sempre que recebe um aluno no seu edifício.

## Referências Bibliográficas

Abreu, S., & Veiga, F. H. (2014). Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola/Family factors of student engagement in school. *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação/Students' engagement in school: international perspectives of psychology and education*, 176-195.

Ali, M. and Hassan, N. (2018) Defining Concepts of Student Engagement and Factors Contributing to Their Engagement in Schools. *Creative Education*, 9 (14), 2161-2170. doi: 10.4236/ce.2018.914157.

Almeida, L. D. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25, 169-176.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386.

Avões, P. M. (2015). *O Feedback dos professores e o Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 9º ano* (Dissertação).

Azevedo, J. (2012). Como se tece o (in) sucesso escolar: o papel crucial dos professores.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35 (1), 61-79.

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Ascd.

Caldeira, S. N., Fernandes, H. R., & Tiago, M. T. B. (2013). O envolvimento do aluno na escola e sua relação com a retenção e transição académica: um estudo em escolas de São Miguel. In *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 7027-7049). CIEd-Centro de Investigação em Educação, Instituto de Investigação, Universidade do Minho.



Campos, L. V. e, Schmitt, J. C., & Justi, F. R. dos R. (2020). Um panorama sobre engajamento escolar: Uma revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33 (1), 221–246. <https://doi.org/10.21814/rpe.18145>

Cardona, M. J., Piscalho, I., Uva, M., Luís, H., & Tavares, T. C. (2013). Envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância.

Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., & Gama, A. P. (2014). Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores: Construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, (2), 113-124.

Castro, V. G. D., & Tavares Júnior, F. (2016). Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. *Educação & Realidade*, 41, 239-258.

Cia, F., Pamplin, R. C. D. o., & Williams, L. C. D. A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13, 351-360. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200018>

Covas, M. F. R. (2020). *Envolvimento na Escola e Saúde Mental dos Estudantes de Ensino Superior* (Dissertação, Universidade de Lisboa (Portugal)).

Dias, A., Oliveira, J. T., Moreira, P. A. S., & Rocha, L. (2015). Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 187-199.

Dias, S., & Santos, L. (2008). Por que razão é importante identificar e analisar os erros e dificuldades dos alunos? O feedback regulador. *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*, 133-143.

Diogo, A. M. (2010). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. *Revista Luso-Brasileira Sociologia da Educação*, 1, 166-188.

Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 509–519. doi.org/10.1037/a0013987

Elias, L. C. D. S., & Amaral, M. V. (2016). Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. *Psico-USF, 21*(1), 49-61.

Estatísticas da Educação – Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais, 2021

Fernandes, H. M. R. (2013). *Envolvimento do aluno na escola: um estudo em escolas de São Miguel* (Dissertação).

Fernandes, H. R., Caldeira, S., & Veiga, F. H. (2014). Envolvimento do aluno na escola e comportamento disruptivo. *Revista iberoamericana de educación*.

Finn, J. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Buffalo: States of University of New York.

Fischer, F., Schult, J., & Hell, B. (2013). Sex differences in secondary school success: Why female students perform better. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 529–543. doi.org/10.1007/s10212-012-0127-4

Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L., & Veiga, E. (2011). Relação família-escola: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola.

Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Odete Valente, M., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação, 28*(1), 171-191.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gaipo, N. M. L. da P. (2011). Factores condicionantes do envolvimento do aluno na escola: perspectivas de alunos e suas famílias: um estudo na escola Rui Galvão de Carvalho. *Repositorio.uac.pt*. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/5296>

González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su próprio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hill, M. M. e Hill, A. (2014), *Investigação por questionário, Edições Sílabo, 3ª edição, Lisboa*

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773.

Klem, A., & Connel, J. (2004). Relationship Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement an Achievement. *Jornal of School Health*, 74 (7), 262-273

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. *Jornal of School Psychology*.

Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia, problemas e práticas*, (73), 151-169.

McMahon, B., & Portelli, J. P. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and policy in schools*, 3(1), 59-76.

Monteiro V., Carvalho C. & Santos NN (2021) Creating a Supportive Classroom Environment Through Effective Feedback: Effects on Students' School Identification and Behavioral Engagement. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 661 736). Frontiers. doi: 10.3389/feduc.2021.661736

Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19, 793-812. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004>

Morse, A. B., Anderson, A. R., Christenson, S. L., & Lehr, C. A. (2004). Promoting school completion. *Principal Leadership*, 4(6), 9-13.

Newmann, F. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*; 1-13. New York: Teachers College.

Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Á. Lima & Pacheco, J. A. (orgs.). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13- 28). Porto Editora.

Pereira, A., & Patrício, T. (1999). SPSS—Guia prático de utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia. *Lisboa. Edições Sílabo*.

Pereira, A. I. de F., Canavarro, J. M. P., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 91–110. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_42-1\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_5)

Pinto, J., Lima, J., & Rocha, D. (2011). O feedback no 1º ciclo do ensino básico. *Estudos Locais do Distrito de Setúbal*, 135-138.

Powell, DR, Burchinal, MR, File, N., & Kontos, S. (2008). Uma análise ecocomportamental do envolvimento de crianças em salas de aula de pré-escola de escolas públicas urbanas. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (1), 108-123.

Prego, J., & Mata, M. D. L. E. N. (2012). Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. *12. ° Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*, 1421-1432.

Ramos, V. (2019). A motivação e o sucesso escolar. *Psicologia. pt*.

Roldão, M. D. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 12(13). <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>

Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Editora Penso.

Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos.

Silva, C., Veiga, F. H., Silva Pinto, É., & Ribas, A. (2017). Envolvimento dos alunos na escola e suas percepções acerca do apoio parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (5), 28-32.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45-52.

Tavares, C. A. F. M. (2006). *Atitudes dos alunos face a si-próprios e aos comportamentos de profissionalidade docente: um estudo com alunos do 5º e 7º anos de escolaridade* (Dissertação).

Veiga, F. H., Almeida, A. T., Carvalho, C., Janeiro, I. N., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. In *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*.

Veiga, F. H., Festas, M., Taveira, M. D. C., Galvão, D., Janeiro, I. N., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico - sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31-47.

Veiga, F., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com variáveis contextuais e pessoais – Uma revisão da literatura. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI, 2, 36-50.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441- 450.

Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola*.

Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 38-57).

Veiga, F. (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

## **Anexos**



# Anexo 1 – Questionário (Versão de investigação – 1.º Ciclo do Ensino Básico)



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

## **ENVOLVER+**

### QUESTIONÁRIO

(Versão de investigação – 1.º CEB)

O presente estudo insere-se numa Dissertação de Mestrado em Educação e Formação da Licenciada Cláudia Carreiro Teixeira ([2019104556@uac.pt](mailto:2019104556@uac.pt)), sob orientação da Doutora Suzana Nunes Caldeira. Os objetivos do estudo passam por conhecer o envolvimento do aluno na escola.

A tua participação é fundamental e poderá ter um impacto em estudos e práticas futuras de apoio aos alunos na escola. Para tal, solicita-se que respondas a um questionário, cujo preenchimento demora cerca de 20 minutos.

A participação é voluntária e em qualquer momento és livre de recusar ou interromper o preenchimento do questionário, sem teres de justificar e sem qualquer consequência ou prejuízo. As respostas serão codificadas pelas investigadoras e os teus dados pessoais serão mantidos confidenciais, ou seja, não será revelada a tua identidade nem a da tua escola. Os dados serão recolhidos pelo investigador, que está disponível para prestar todas as informações que solicitares. Prevê-se a divulgação do conhecimento obtido em eventos científicos e a dissertação ficará disponível no Repositório da UAc.

Não existem respostas certas ou erradas, o importante é a tua opinião.

#### **Consentimento de Participação.**

- Tenho conhecimento dos objetivos do questionário, os quais estão claros para mim.
- Percebo que a confidencialidade está garantida.
- Compreendo que tenho liberdade para decidir não participar neste estudo.

Se concordas com as afirmações anteriores, por favor, inicia o preenchimento do questionário.

## EAE-E4D

(F. Veiga, 2013)

Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. Para dares a tua resposta, assinala com X a opção que melhor reflete a tua opinião, de acordo com a seguinte escala: 1 - Total desacordo; 2 - Bastante em desacordo; 3 - Mais em desacordo que de acordo; 4 - Mais de acordo que em desacordo; 5 - Bastante de acordo; 6 - Total acordo.

Afirmações	Total desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo
	1	2	3	4	5	6
1. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a escrever.						
2. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.						
3. Passo muito tempo livre à procura de mais informação sobre os assuntos trabalhados nas aulas.						
4. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que está escrito.						
5. Revejo, muitas vezes, o meu caderno diário, mesmo que uma ficha de avaliação ainda não esteja próxima.						
6. A minha escola é um lugar onde me sinto à parte.						
7. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.						
8. A minha escola é um lugar onde me sinto incluído.						
9. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.						
10. A minha escola é um lugar onde me sinto sozinho.						
11. Falto à escola sem uma razão.						
12. Atraso-me para as aulas de propósito.						
13. Perturbo a aula de propósito.						
14. Sou mal-educado(a) com o professor.						
15. Estou distraído(a) nas aulas.						
16. Durante as aulas, faço perguntas aos professores.						
17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.						
18. Falo com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.						
19. Durante as aulas, digo ao professor as minhas opiniões.						
20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.						

## EPAFP

(C. Carvalho *et al.*,2014)

Pensa numa disciplina de que GOSTAS e responde sempre a pensar nessa disciplina. Não precisas indicar qual é a disciplina. Para responderes, assinala com um X a opção que melhor descreve a tua opinião, usando a seguinte escala: 0 - Nunca é assim nesta disciplina; 1 - É ocasionalmente assim nesta disciplina; 2 - É frequentemente assim nesta disciplina; 3 - É sempre assim nesta disciplina.

Afirmações	Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
	0	1	2	3
1. O professor faz comentários para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo.				
2. O tom de voz e a cara do professor mostram que acredita que vamos conseguir melhorar.				
3. Quando fazemos um trabalho, o professor descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar.				
4. O professor explica o que é esperado aprendermos na disciplina.				
5. O professor dá-nos oportunidades para melhorarmos os nossos trabalhos.				
6. O professor faz perguntas que nos ajudam a refletir sobre o nosso trabalho.				
7. As notas são comunicadas e explicadas a cada aluno.				
8. As formas de avaliação (fichas de avaliação, participação oral, atitudes...) das disciplinas são apresentadas de forma clara.				
9. São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas fichas de avaliação).				
10. Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos.				
11. O professor diz para fazermos melhor, mas não explica como melhorar.				
12. Na comunicação das notas, o professor faz comentários desagradáveis.				

## PAAP

(Ysseldyke & Christenson, 2002; C. Silva, 2017)

Lê atentamente as afirmações que se seguem e assinala com um X a opção que melhor representa a tua opinião, usando a seguinte escala: 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Às vezes; 4 - Muitas Vezes; 5 - Quase Sempre; 6 - Sempre.

Afirmações	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
	1	2	3	4	5	6
1. Os teus pais fazem-te perguntas sobre a escola?						
2. Os teus pais falam contigo sobre os trabalhos escola?						
3. Os teus pais encorajam-te a trabalhar mais na escola?						
4. Os teus pais encorajam-te a ter melhores resultados escolares?						
5. Os teus pais acreditam que tu te portas bem e tens um bom desempenho?						
6. Os teus pais elogiam-te pelo teu progresso e melhoria na escola?						
7. Os teus pais ajudam-te a realizar os trabalhos da escola?						
8. Os teus pais sabem aquilo de que precisas para estudar (livros, computador, local de estudo, material)?						

### Dados Sociodemográficos e Escolares

1. Escola \_\_\_\_\_

2. Ano de escolaridade \_\_\_\_ 3. Turma \_\_\_\_\_

4. Idade: \_\_\_\_ 5. Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 6. Sexo: Feminino  Masculino

7. Notas que tiveste no último período a: Matemática \_\_\_\_\_ e a Português \_\_\_\_\_

8. N.º de reações até agora?  Nunca  Repeti uma vez  Repeti duas vezes  Repeti mais de duas vezes

9. Habilitações escolares da mãe e do pai: Mãe Pai

1.º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Primário)		
2.º Ciclo do Ensino Básico (Preparatório)		
3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano ou equivalente)		
Ensino Secundário (12.º ano) ou Secundário Profissional		
Ensino Superior		

Por favor, certifica-te que respondeste a todas as questões.

Muito obrigada pela tua colaboração!

## Anexo 2 - Termo de Consentimento Informado aos Encarregados de Educação



Universidade dos Açores  
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
Termo de Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Exmo. Sr. / Exma. Sra.  
Caro Encarregado/a de Educação,

Eu, Cláudia Carreiro Teixeira, aluna do Mestrado em Educação e Formação, no âmbito do projeto intitulado *Envolvimento dos Alunos na Escola: Um estudo no 1.º ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel*, pretendo realizar um estudo que visa compreender o envolvimento dos alunos na escola. O estudo é realizado sob a orientação científica da Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira e encontra-se autorizado pela Secretaria Regional da Educação.

Neste enquadramento, venho solicitar a sua autorização para que o/a seu/sua educando(a) participe no estudo, através do preenchimento de um questionário que visa auscultar a opinião dele/a sobre o tema. O questionário é preenchido em contexto escolar e tem uma duração, aproximadamente, de 20 minutos.

Este termo de consentimento informado estabelece e assegura os seguintes princípios éticos:

- 1) A participação do/a seu/sua educando/a é voluntária, podendo ele/ela em qualquer momento abandonar o preenchimento do questionário, se assim o entender, sem quaisquer penalizações, danos e/ou riscos.
- 2) O preenchimento do questionário é anónimo, pelo que é salvaguardada a identidade do/a seu /sua educando/a e a da instituição de ensino, bem como é assegurada a confidencialidade das respostas dadas.
- 3) Os dados recolhidos serão codificados, tratados estatisticamente, e utilizados apenas para efeitos de investigação.
- 4) Prevê-se a divulgação do conhecimento obtido em eventos científicos.

A colaboração do(a) seu/sua educando(a) é muito importante para se progredir no conhecimento sobre quão bem os alunos se adaptam nas instituições escolares.

Para esclarecimentos adicionais relacionados com a investigação, poderá contactar-me através do seguinte e-mail: [2019104556@uac.pt](mailto:2019104556@uac.pt).

A Mestranda,  
Cláudia Carreiro Teixeira



-----  
Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do/a aluno(a) \_\_\_\_\_ autorizo/não autorizo o meu/minha educando(a) a participar no estudo *Envolvimento dos Alunos na Escola: Um estudo no 1.º ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel*.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Anexo 3 - Pedido de Autorização aos Conselhos Executivos



Universidade dos Açores  
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
Pedido de Autorização

Exmo. Sr.

Presidente do Conselho Executivo da Escola \_\_\_\_\_

Eu, Cláudia Carreiro Teixeira, aluna do Mestrado em Educação e Formação, no âmbito do projeto intitulado *Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel*, encontro-me a realizar um estudo que visa compreender o envolvimento dos alunos na escola. O trabalho é realizado sob a orientação científica da Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira, encontra-se autorizado pela Secretaria Regional da Educação e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade dos Açores.

Neste sentido, venho convidar a Escola Básica Integrada \_\_\_\_\_ a integrar o conjunto de escolas participantes neste projeto, facilitando, nos moldes que entender apropriados, o contacto com os Encarregados de Educação, para distribuição e recolha do Consentimento Informado, e autorizando que os/as alunos/as do 4.º ano de escolaridade preencham um questionário que visa auscultar a opinião deles/as sobre o envolvimento na escola. Prevê-se que o preenchimento do questionário decorra em sala de aula, tenha uma duração estimada de 20 minutos e ocorra, desejavelmente, no 2.º período do presente ano letivo.

A colaboração da Escola a que mui dignamente preside é muito importante para se progredir no conhecimento sobre quão bem os alunos se adaptam nas instituições escolares.

Com os melhores cumprimentos,

Ponta Delgada, fevereiro de 2022

*Cláudia Carreiro Teixeira*

(Cláudia Carreiro Teixeira)

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e**  
**Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal

2023

DM



**Envolvimento dos alunos na escola: um estudo sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel**

**Cláudia Alexandra Carreiro Teixeira**