

Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo sobre o Ensino Secundário e o Ensino Profissional na ilha de São Miguel

Dissertação de Mestrado

Mónica de Jesus Sousa Amaral Pacheco

Mestrado em

Educação e Formação



Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo sobre o Ensino Secundário e o Ensino Profissional na ilha de São Miguel

Dissertação de Mestrado

Mónica de Jesus Sousa Amaral Pacheco

Orientador

Prof.^a 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



ÍTACA

Quando partires de regresso a Ítaca,
deves orar por uma viagem longa,
plena de aventuras e de experiências.
Ciclopes, Lestregónios, e mais monstros,
um Poseidon irado – não os temas,
jamais encontrarás tais coisas no caminho,
se o teu pensar for puro, e se um sentir sublime
teu corpo toca e o espírito te habita.
Ciclopes, Lestregónios, e outros monstros,
Poseidon em fúria – nunca encontrarás,
se não é na tua alma que os transportes,
ou ela os não erguer perante ti.
Deves orar por uma viagem longa.
Que sejam muitas as manhãs de Verão,
quando, com que prazer, com que deleite,
entrares em portos jamais antes vistos!
Em colónias fenícias deverás deter-te
para comprar mercadorias raras:
coral e madrepérola, âmbar e marfim,
e perfumes subtis de toda a espécie:
compra desses perfumes quanto possas.
E vai ver as cidades do Egipto,
para aprenderes com os que sabem muito.
Terás sempre Ítaca no teu espírito,
que lá chegar é o teu destino último.
Mas não te apresses nunca na viagem.
É melhor que ela dure muitos anos,
que sejas velho já ao ancorar na ilha,
rico do que foi teu pelo caminho,
e sem esperar que Ítaca te dê riquezas.
Ítaca deu-te essa viagem esplêndida.
Sem Ítaca, não terias partido.
Mas Ítaca não tem mais nada para dar-te.
Por pobre que a descubras, Ítaca não te traiu.
Sábio como és agora, senhor de tanta experiência,
terás compreendido o sentido de Ítaca.

Konstantínos Kaváfis
Tradução de Jorge de Sena

Agradecimentos

À Professora Doutora Suzana Nunes Caldeira, orientadora, companheira e a grande timoneira nesta expedição em busca de Ítaca, pelo estímulo e pelo apoio durante todo o processo.

Aos colegas de mestrado, pela partilha de saberes e pela amizade.

Às amigas Cláudia Teixeira e Beatriz Misturada pela partilha das angústias e pela partilha das alegrias, pelas longas conversas apaziguadoras e encorajadoras, contribuindo para o alcançar desta Ítaca.

Aos meus amigos e familiares, em especial o meu pai e a minha mãe, irmão e cunhada, pelo cuidado e incentivo nas horas mais cétricas.

À Débora e à Matilde pela paciência e pela sabedoria com que me acompanharam durante este processo, sabendo sempre o que dizer e, por vezes, o que não dizer, contribuindo para o alcançar deste objetivo.

Ao Paulo por nunca deixar de acreditar e por me encorajar, mesmo quando Ítaca parecia muito distante.

A todos, o meu profundo agradecimento. Sem eles, “não teria compreendido o sentido de Ítaca”.

Resumo

O estudo sobre o envolvimento do aluno na escola (EAE) tem vindo a adquirir expressão ao longo dos anos junto dos investigadores por se considerar uma possível solução para os problemas de abandono escolar, baixo rendimento académico e, conseqüentemente, elevadas taxas de retenção, cenário que afeta muitas escolas do país, nomeadamente da Região Autónoma dos Açores. A investigação na área tem documentado relações significativas entre o EAE e os fatores contextuais. Deste modo, considerando que o aluno está inserido numa comunidade da qual fazem parte os docentes e a sua família, os quais assumem relevância para o seu desenvolvimento, o presente estudo tem na sua génese o seguinte problema de investigação: *Como se caracteriza o envolvimento de alunos do ensino secundário e ensino profissional (em escolas da rede privada), como difere em função dos fatores sociodemográficos e escolares e como se relaciona com a profissionalidade docente (feedback), o envolvimento parental (apoio) e o sucesso escolar?* No que concerne à metodologia de investigação, o estudo, de natureza quantitativa, incidiu numa amostra de 319 alunos, dos quais 235 alunos do 12º ano escolaridade do ensino secundário e 84 alunos do 3º ano de cursos técnico-profissionais de escolas da rede privada, pertencentes a 3 concelhos da Ilha de São Miguel. O instrumento de recolha de dados - questionário - utilizado no presente estudo integra três escalas de medição das variáveis em estudo, já testadas e validadas para a população portuguesa, a saber Envolvimento do Aluno na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D) de Feliciano Veiga (2013), Escala de Perceção dos Alunos obre o *Feedback* dos Professores (EPAFP) de Carolina Carvalho *et al.* (2014) e a Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental de Ysseldyke e Christenson (2002), com adaptação para a população portuguesa de Cláudia Silva (2017). É de referir que houve a autorização prévia por parte dos seus autores para a sua utilização. A análise dos resultados evidenciou, entre outros aspetos, que, embora com intensidades diferentes, o *feedback* eficaz, o apoio parental são preditores do nível de envolvimento do aluno na escola, quer no ensino secundário quer no ensino profissional, o que está em consonância com a literatura.

O estudo apresenta, ainda, a discussão dos resultados, limitações e sugestões para estudos subsequentes que visem o aprofundamento das oscilações do EAE e da relação entre os fatores contextuais, e, ainda, a influência do EAE no sucesso escolar dos alunos da Região

Autónoma dos Açores, concretamente da ilha de São Miguel, sobretudo na tipologia do ensino profissional.

Palavras-chave: envolvimento do aluno na escola, profissionalidade docente, *feedback* docente, envolvimento parental, apoio parental, sucesso escolar.

Abstract

The study of student engagement at school (SES) has been gaining expression among researchers over the years as a possible solution to the problems of school dropout, low academic achievement and, consequently, high retention rates, a scenario that affects many schools in the country, including the Autonomous Region of the Azores. Research in the area has documented significant relationships between SES and contextual factors. Thus, considering that students are part of a community that includes teachers and their families, which are important for their development, this study has at its genesis the following research problem: *How is the involvement of secondary school and vocational education students (in private schools) characterized, how does it differ according to sociodemographic and school factors, and how is it related to teacher professionalism (feedback), parental involvement (support), and academic success?* With regard to the research methodology, the study, quantitative in nature, focused on a sample of 319 students, of whom 235 were students in the 12th grade of regular education and 84 students in the 3rd grade of technical-vocational courses from private schools in three municipalities of the island of São Miguel. The data collection instrument - questionnaire - used in this study includes three scales measuring the variables under study, already tested and validated for the Portuguese population, namely Student Engagement at School A Quadridimensional Scale (SES-S4D) by Feliciano Veiga (2013), Students' Perception of Teacher Feedback Scale (EPAFP) by Carolina Carvalho et al. (2014) and the Students' Perception of Parental Support Scale by Ysseldyke and Christenson (2002), with adaptation for the Portuguese population by Claudia Silva (2017). It should be noted that the authors gave their prior permission for its use. The analysis of the results showed, among other aspects, that, although with different intensities, the effective feedback and parental support are predictors of the level of student engagement in school, both in secondary and vocational education, which is in line with the literature. The study also presents a discussion of the results, limitations and suggestions for further studies aimed at further investigating the oscillations of SES and the relationship between contextual factors, as well as the influence of SES on the academic success of students from the

Autonomous Region of the Azores, specifically from the island of São Miguel, especially in vocational education.

Keywords: student engagement at school, teacher professionalism, teacher feedback, parental engagement, parental support, academic success.

Índice

Introdução.....	10
1.1. Contextualização do tema e importância da investigação.....	10
Capítulo 1. O Envolvimento dos Alunos na escola.....	15
1.2. Envolvimento: a multidimensionalidade do construto.....	21
1.3. Diferentes Abordagens do Estudo do Envolvimento.....	26
1.4. Metodologias e Instrumentos de Avaliação do Envolvimento.....	28
1.5. Estudos Empíricos.....	29
1.6. Síntese do Capítulo.....	33
Capítulo 2. Fatores Contextuais do Envolvimento dos Alunos.....	34
2.1. Profissionalidade Docente.....	34
2.2. <i>Feedback</i> docente.....	38
2.3. Envolvimento parental.....	42
2.4. Síntese do Capítulo.....	47
Capítulo 3. Sucesso e insucesso escolar.....	48
3.1. Síntese do Capítulo.....	51
Capítulo 4. Metodologia.....	52
4.1. Opções Metodológicas.....	52
Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados.....	63
5.1. Estudo da consistência interna dos instrumentos na amostra.....	63
5.2. Resultados do envolvimento do aluno na escola.....	65
5.3. Resultados do feedback docente, envolvimento parental e sucesso escolar.....	75
Conclusão.....	87
Referências Bibliográficas.....	95

Índice tabelas

TABELA 1 -DEFINIÇÕES EMPÍRICAS DE ENVOLVIMENTO (MANISAH ALI E NOORFAZIHA HASSAN, 2018, P. 2163)	19
TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DA AMOSTRA (ENSINO SECUNDÁRIO E ENSINO PROFISSIONAL)	57
TABELA 3 – NÚMERO DE REPROVAÇÕES	58
TABELA 4 – CONSISTÊNCIA INTERNA (ENSINO SECUNDÁRIO)	64
TABELA 5 – CONSISTÊNCIA INTERNA (ENSINO PROFISSIONAL)	65
TABELA 6 - RESULTADOS RELATIVOS AO EAE (ESCALA GLOBAL E POR DIMENSÕES).....	66
TABELA 7 - ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS E GÊNERO.....	68
TABELA 8 - ENVOLVIMENTO E IDADE	70
TABELA 9 - ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS E ESCOLARIDADE DOS PAIS.....	72
TABELA 10 - ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS E REPROVAÇÕES.....	74
TABELA 11 - ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS E REPROVAÇÕES.....	74
TABELA 12 - CARACTERIZAÇÃO DO FEEDBACK DOCENTE.....	76
TABELA 13 -CARACTERIZAÇÃO DO APOIO PARENTAL	78
TABELA 14 - CLASSIFICAÇÕES DECLARADAS A PORTUGUÊS	79
TABELA 15 – ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS, FEEDBACK, APOIO PARENTAL E SUCESSO ESCOLAR	80
TABELA 16 – VALOR PREDITIVO DAS VARIÁVEIS	85

Índice de Anexos

ANEXO 1: Autorização enviada à Escola	113
ANEXO 2: Termo de Consentimento Informado	114
ANEXO 3: Questionário	115

Introdução

Nesta parte do trabalho, procede-se à justificação da importância da problemática escolhida e é enunciado o problema de investigação. São igualmente apresentados os objetivos que estão subjacentes à realização desta dissertação, bem como as questões de pesquisa a que procura dar resposta. De seguida, procede-se à apresentação da estrutura da dissertação.

1.1.Contextualização do tema e importância da investigação

Tendo por base as variadas definições encontradas na literatura sobre envolvimento do aluno na escola (EAE), este construto pode ser descrito como “o grau com que os alunos estão envolvidos, comprometidos com a escola” (Simons-Morton & Chen, 2009, p. 4) ou como “o envolvimento ativo, compromisso e atenção concentrada por oposição à participação superficial, apatia ou falta de interesse” (Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992, p.11).

O envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem sido muito estudado nos últimos anos, obtendo especial visibilidade pelo fato constituir um elemento protetor do abandono precoce e do insucesso escolar e porque um conhecimento mais minucioso também poderá concorrer para uma mudança no ambiente educativo, tornando-o inclusivo e formativo no domínio social e pessoal do estudante (Covas, 2020). O interesse no estudo deste construto resulta também do seu vasto e multifacetado potencial, evidenciando-se a existência de várias formas de avaliação (Jimerson, Campos & Greif, 2003). Esta variedade resulta das diferentes metodologias utilizadas (entrevistas, questionários, instrumentos de observação), fontes de informação (alunos, professores e pais) e dimensões do envolvimento (Eccles & Wang, 2012; Fredericks & McColskey, 2012, Veiga, 2016). Concorre, ainda, para a relevância do estudo do construto a sua permeabilidade às influências de fatores pessoais e contextuais (Abreu & Veiga, 2014; Finn & Zimmer, 2012; Reeve, 2012), tais como o género, a idade, as habilitações académicas dos pais, a perceção do *feedback* docente e a perceção do apoio parental.

De facto, a literatura tem vindo a apontar que as variáveis pessoais (o género, a idade e as habilitações escolares dos pais) constituem elementos condicionadores do

envolvimento do aluno, concorrendo para diferentes níveis de envolvimento, conforme corroboram variados estudos (Ryan, 2001; Gibbs e Poskitt, 2010; Simons-Morton e Chen, 2009; Klem e Connel, 2004; Veiga, Burden, Appleton *et al.*, 2014, Conboy *et al.*, 2014; Veiga, Robu, Moura *et al.*, 2014; Fernandes, Caldeira e Veiga, 2014).

Décadas de investigação sobre os fatores de sucesso educativo têm possibilitado igualmente a recolha de evidências sobre a importância do papel que professores e pais podem desempenhar junto dos alunos, na construção de expectativas positivas sobre o percurso escolar, a médio e longo prazo (Albright & Weissberg, 2010; Epstein, 2011). Autores como Marques (1994) e Silva (2014) referem que uma boa relação entre professor e alunos se deve ao acompanhamento cuidado e atento dos professores, e, conseqüentemente, se refletem nas boas aprendizagens e nos bons resultados escolares dos alunos.

Quanto ao envolvimento parental (apoio), é considerado positivo e comumente relacionado com o sucesso escolar, em várias populações e em vários grupos etários (Wilder, 2014) e é considerado imprescindível para que o aluno consiga atingir o sucesso escolar ao longo do seu percurso académico (Chen, 2008). Aliás, muitas investigações corroboram o facto de os pais e a família constituírem um importante apoio para o percurso escolar de êxitos dos seus educandos (Antunes & Fontaine, 1995, 1996, 2005; Chen, 2005; Cheng *et al.*, 2012; Helsen *et al.*, 2000; Malecki e Demaray, 2003; Rueger *et al.*, 2010; Veiga e Antunes, 2005; Wentzel, 1998).

De acordo com Fredericks *et al.* (2004) os fatores contextuais podem condicionar o envolvimento. Neste sentido, a escola poderá integrar um espaço catalisador de mudanças, pelo que uma melhor aclaração da relação entre o EAE e os fatores contextuais e respetiva associação com o sucesso escolar, podendo contribuir para uma reflexão da qual possam emergir *modus operandi*, visando uma melhoria da qualidade dos procedimentos escolares vivenciados pelos alunos no contexto do ensino secundário, quer no ensino profissional ministrado nas escolas da rede privada da ilha de São Miguel.

1.2. Problema e Objetivos

O insucesso escolar tem representado um problema muito grave, sendo muitas vezes debatido pelos responsáveis pela educação açoriana e em relação ao qual variadas medidas têm sido aplicadas na tentativa da sua remediação. Na verdade, o insucesso é caracterizado por elevadas taxas de retenção em todos os níveis de ensino, bem como

pelo abandono escolar precoce, entre outros aspetos. Segundo os dados estatísticos facultados pela Direção Regional da Educação (DRE) relativos a 2020/20201, a taxa de retenção, no caso do ensino secundário e ensino profissional, na RAA é de 12,8%, a qual, apesar de ter vindo a baixar, sobretudo se atendermos à taxa de há 10 anos atrás (25,4%), continua elevada. Além disso, segundo dados publicados recentemente em *Retrato dos Açores, 2023*, pela *PorData*, é possível constatar que 63% da população açoriana, com idade compreendida entre os 16 e os 89 anos, não possui o ensino secundário, bem como é mencionado que a taxa de retenção e de desistência no ensino secundário é de 12% no ensino regular e de 15% no ensino profissional, por oposição à taxa de Portugal Continental, sendo de 8% e 9%, respetivamente. Quanto à taxa de abandono escolar precoce, esta é muito elevada, sendo de 27% ao contrário da taxa de Portugal Continental, a qual é de 6%, situando a Educação na Região Autónoma dos Açores numa posição deveras inquietante.

Não obstante, as medidas de remediação, como o exemplo do Plano integrado para a promoção do sucesso escolar (Prosucesso), os números são preocupantes, pelo que é pertinente estudar e perceber a realidade da educação açoriana, no caso em concreto, no nível secundário (ensino secundário e ensino profissional ministrado nas escolas da rede privada) na ilha de São Miguel. Além do exposto, atendendo à realidade escolar recentemente “abalada” devido aos efeitos da pandemia que se fizeram refletir na modalidade de ensino à distância imposta à escola, nos últimos dois anos letivos (2020/2021 e 2021/2022), situação que terá, eventualmente, enfraquecido vínculos em relação à escola e ao trabalho escolar.

Além do mencionado, a preocupação com a educação, a formação e a escolaridade prossegue como um dos objetivos políticos a alcançar, como está patente no Plano de Recuperação e Resiliência (PRR 2021-2026), segundo o qual há uma aposta significativa na formação dos nossos jovens e adultos, no âmbito do “Roteiro do potencial produtivo e emprego - Investimento e Inovação Qualificações e Competências”, mais concretamente a “RE-9 - Modernização do Ensino e Formação Profissional” (p.16).

Deste modo, considerando que o comportamento do professor (Veiga, Caldeira e Melo, 2013) e o envolvimento parental (Silva, 2003) parecem trazer benefício ao envolvimento do aluno na escola e que este é visto como um fator protetor do mau desempenho (Lam & Jimerson, 2008), o presente estudo tem o intuito de estudar, na perspetiva do aluno, a influência (os contributos) da atuação do *feedback* docente e do apoio parental no envolvimento de alunos do ensino secundário e ensino profissional

(tipologia de ensino ministrado nas escolas da rede privada) da ilha de São Miguel e descortinar a relação entre o envolvimento do aluno e o sucesso escolar. A questão de pesquisa subjacente a este trabalho resulta do problema de investigação: *Como se caracteriza o envolvimento de alunos do ensino secundário e ensino profissional (em escolas da rede privada), como difere em função dos fatores sociodemográficos e escolares e como se relaciona com o feedback docente, o apoio parental e o sucesso escolar?*

1.3. Objetivo do estudo e questões de investigação

O presente estudo tem como objetivo geral perceber, na perspetiva do aluno, os contributos da atuação do *feedback* docente e do apoio parental no envolvimento de alunos do ensino secundário e ensino profissional (tipologia de ensino ministrado nas escolas da rede privada) da ilha de São Miguel e descortinar a relação do envolvimento do aluno e o sucesso escolar. Por forma a responder ao propósito da investigação, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: *Será que o feedback docente, o apoio parental e o sucesso escolar são preditores estatisticamente significativos do envolvimento dos alunos na escola?*

1.4. Estrutura da dissertação

A presente dissertação encontra-se estruturada em sete pontos correspondentes à Introdução, cinco capítulos e Conclusão. Para além destes pontos, a dissertação apresenta, ainda, o Índice, o Resumo, Agradecimentos, Referências Bibliográficas e Anexos.

Na Introdução, procede-se à contextualização do tema e justifica-se a relevância do problema que motivou/estimulou este trabalho. De igual modo, são apresentados os objetivos e as questões subjacentes à concretização do estudo. Por último, é exibida a estrutura geral do trabalho/dissertação.

No primeiro capítulo prossegue-se com o enquadramento teórico do conceito de envolvimento dos alunos na escola, considerando a literatura existente, e é referido o carácter multidimensional do construto, destacando-se as características de cada uma das quatro dimensões que o integram – cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. São, ainda, apresentadas as diferentes abordagens ao estudo do envolvimento do aluno e são

exibidos resultados de diversos estudos empíricos sobre o envolvimento do aluno na escola e a sua relação com algumas variáveis sociodemográficas (idade, gênero, escolaridade dos pais) e fatores contextuais (*feedback* docente e apoio parental).

No segundo capítulo apresentam-se os conceitos de profissionalidade docente, com o foco para o *feedback docente*, envolvimento parental, com ênfase no apoio parental, evidenciando-se a relação destas variáveis com o envolvimento do aluno na escola, tendo por base a literatura existente sobre o assunto.

No terceiro capítulo são expostos os conceitos de sucesso e insucesso escolar, bem é salientada a sua relação com o envolvimento do aluno na escola.

No quarto capítulo procede-se a uma descrição da metodologia utilizada na presente investigação, sendo apresentado o tipo de estudo, as questões de pesquisa e as respectivas hipóteses, as opções metodológicas, a caracterização da amostra, os instrumentos e as suas propriedades psicométricas. Descrevem-se, ainda, os procedimentos de recolha e de análise de dados e, por último, são expostos os cuidados éticos sustentantes ao estudo.

No quinto capítulo são apresentados e discutidos os resultados que visam responder às questões da investigação, à luz da literatura revista.

Na última parte da dissertação, são elencadas as conclusões do estudo, as implicações e as limitações do presente estudo e são apresentadas sugestões para o desenvolvimento de futuras investigações.

No final do trabalho, são apresentadas as referências dos autores que sustentaram o desenvolvimento do presente estudo, seguindo-se-lhe os anexos considerados pertinentes.

Capítulo 1. O Envolvimento dos Alunos na escola

1.1. Envolvimento: definição ao longo do tempo

Envolvimento, classificado no Dicionário da Língua Portuguesa – Academia das Ciências (2001) como substantivo masculino, surge como “o ato ou efeito de envolver ou de envolver-se”; “participação ativa”. Segundo o mesmo dicionário, a forma verbal envolver é um termo que deriva do latim *involvere* e, na qualidade de verbo reflexivo, significa “ligar-se”, “ligar-se afetivamente”. O dicionário *Priberam* (online) apresenta outros significados como “comprometer”, “meter” (entre outros, ou como participe em alguma coisa). Destas definições evidenciam-se a noção de participação, compromisso e afeição. Transpondo para o contexto de sala de aula/escola, poder-se-á, então, afirmar que o envolvimento do aluno (EAE) pode ser definido como a relação afetiva e de compromisso com a escola, a qual é materializada no seu interesse, nível de participação, entre outros indicadores.

Inicialmente o conceito de envolvimento foi associado a teorias do desenvolvimento do estudante, concorrendo para uma associação entre este conceito e outros da esfera da educação, como os resultados positivos, a participação, a satisfação, a persistência, a realização académica e o compromisso social (Astin, 1984).

Os primeiros estudos realizados sobre o conceito de envolvimento do aluno na escola atentavam apenas comportamentos observáveis, como a participação e o tempo investido nas tarefas, como por exemplo o trabalho de casa e a elaboração de atividades que implicassem uma aprendizagem (Brophy, 1983). Posteriormente, outros autores começaram a considerar também as emoções e os afetos como parte integrante do envolvimento (Finn, 1989).

De facto, é desde meados dos anos 90 que se começou a observar uma intensificação exponencial na investigação sobre o envolvimento dos alunos na escola (EAE), desenvolvida por investigadores das áreas da psicologia educacional, psicologia e formação de professores (Reschly & Christenson, 2012). Este recrudescimento da investigação sobre o construto deve-se ao seu potencial para a resolução de problemas, tais como baixos resultados, altas taxas de abandono escolar e alienação dos estudantes (Chapman, Laird, & KewalRamani, Marôco *et al.*, 2015).

Em 1992, Newmann considerou que os estudantes comprometidos com o processo do envolvimento se esforçam em apreender o que a escola oferece e sentem orgulho nos resultados positivos obtidos nas diferentes disciplinas. Ao invés, os estudantes não envolvidos, apesar de comparecerem nas aulas, tendem a apresentar baixos índices de entusiasmo, de compromisso ou de orgulho nos trabalhos que efetuam.

Deste modo, é possível referir que o conceito de envolvimento estava associado a resultados positivos no decorrer do percurso escolar do aluno, pois quanto mais envolvidos, melhores seriam os resultados apresentados para os quais concorriam elementos como a participação, a satisfação e a realização acadêmica (Astin, 1984; Finn, 1989,1993). Neste sentido, Finn propõe o modelo de identificação, segundo o qual o envolvimento é analisado como um *continuum*, caracterizando-se por níveis de maior ou menor participação. A ideia basilar era a de que quanto mais o aluno participasse na escola, melhor seriam os seus resultados escolares, o que, *per si*, concorreria para um maior nível de envolvimento do próprio aluno (Finn 1983, 1993; Finn & Rock, 1997).

O estudo “*School Engagement & Students at Risk*” de Finn (1993), o qual contou com uma amostra de 15.737 alunos do oitavo ano da escola pública, teve o intuito de determinar se existia uma associação entre o envolvimento (operacionalizado como participação) e o desempenho acadêmico tendo por base três indicadores – a assiduidade, o comportamento na sala de aula e a participação. Os resultados apontaram para uma forte relação entre a participação e melhores resultados acadêmicos e revelaram ainda que os fatores de risco comportamentais estão relacionados com os resultados escolares. Para estes resultados contribuirá de igual modo o apoio dos professores e o dos pares. Esta conclusão é consistente com a de Ostermann (1998), o qual entendeu que estudantes mais envolvidos recebem mais apoio dos professores, o que concorre para um benéfico de aumento de níveis de envolvimento.

Outro estudo realizado por Finn et al. (1993) – “*School characteristics related to student engagement*” – com uma amostra de 5.945 alunos do oitavo ano, procurou esclarecer se o nível de participação e de envolvimento escolar explicaria as variações nos resultados nas no domínio da matemática e da leitura. Para o efeito, os alunos foram classificados como "bem-sucedidos", "aprovados" e "não aprovados". Os alunos “bem-sucedidos” diferiram dos colegas “não aprovados” por assistirem às aulas e chegarem a horas, por participarem nas atividades da sala de aula, por realizarem os trabalhos de casa e por serem mais ativos em atividades extracurriculares. Os resultados sugeriram, então, que a identificação com a escola estava relacionada com a participação, a participação

estava relacionada com o desempenho, o que, *per si*, implicará variações quanto ao desempenho e respetivos resultados quer na matemática, quer na leitura.

Connel (1990), por sua vez, desenvolveu um modelo que distinguia o envolvimento (*engagement*) de desinteresse (*disengaged*). Assim, o envolvimento refere-se à apresentação de comportamentos que manifestem investimento na aprendizagem e emoções positivas em relação à escola. Pelo contrário, o desinteresse reporta-se à indiferença, às emoções negativas, à falta de esforço, à desistência. Desta forma, diferentes níveis de envolvimento poderão interceder no desempenho escolar do aluno, isto é, poderão ter reflexo nas suas avaliações, no seu percurso escolar, podendo conduzir ao abandono escolar, e, ainda, poderá ter interferências a nível comportamental, o que está igualmente presente em Lam et al. (2008).

Para Furlong et al. (2003) o termo envolvimento “*has the strongest and deepest links to schools as institutions and to students as effective learners*” (p.110) e implica uma interação comportamental valorizada pelo próprio, uma ligação pessoal, e um compromisso em interagir por um longo período de tempo:

The depth of engagement in schools varies from student to student, but for all youth the term conveys more than just behavioral compliance and casual relationships. Engagement emphasizes interpersonal bonds that are valued, that have a sense of mutual commitment (investment) and are viewed as an ongoing relationship (Furlong et al., 2003, p.110).

Aliás, é importante mencionar que segundo Furlong et al. (2003), o envolvimento pressupõe uma ideia de compromisso e de empenho, traduzindo-se, por isso, em compromisso, relacionamento, participação, apego e integração dentro do ambiente ou tarefa.

Posteriormente, de acordo com Christenson (2004), o envolvimento pode ser descrito em termos de participação dos estudantes e identificação com a escola. A investigação apoia a expectativa de que a participação na escola (como por exemplo a frequência das aulas, a realização dos trabalhos escolares e a participação em atividades curriculares) conduz a um desempenho escolar positivo, o que, *per si*, concorre para uma identificação positiva com a escola (os alunos sentem-se como se pertencessem à escola e partilham essa pertença com outros alunos). Ao invés, os alunos que estão em risco de desistir patenteiam sinais de desinteresse pela escola (como por exemplo as faltas às aulas, a não realização dos trabalhos escolares, a obtenção de avaliações baixas, e envolvem-se em comportamentos perturbadores).

Na mesma linha de pensamento, os investigadores Klem e Connel (2004) entendem que os alunos que apresentam um bom envolvimento escolar atingirão melhores resultados em avaliações, o que também se traduzirá numa taxa de abandono escolar mais baixa. Já os alunos com fracos níveis de envolvimento apresentam maior tendência para situações adversas, como o absentismo, o abandono escolar e os comportamentos disruptivos em contexto de sala de aula. Mais, de acordo com Appleton *et al.* (2008), o envolvimento está associado a comportamentos que patenteiam a ligação entre o aluno e a escola, como por exemplo a realização dos trabalhos escolares. Para além disso, também de acordo com Appleton *et al.* (2008), o envolvimento integra a dimensão comportamental e afetiva.

Ainda na literatura acerca de envolvimento do aluno na escola, é possível citar Trowler (2010, p.3), segundo a qual o envolvimento é entendido como

“(...) the interaction between the time, effort and other relevant resources invested by both students and their institutions intended to optimise the student experience and enhance the learning outcomes and development of students and the performance, and reputation of the institution”.

Ou seja, a autora define o envolvimento escolar na interação entre tempo e esforço entre os estudantes e as instituições, com o objetivo de otimizar as experiências escolares.

De igual modo, Gibbs e Poskitt (2010) entendem que o envolvimento traduz um construto multifacetado: por um lado, relaciona-se com o sentimento de pertença e relação com a escola, professores e amigos; por outro, refere-se ao sentimento de controlo das suas ações e respetivas consequências, como também do seu processo de ensino-aprendizagem (*sense of agency*), sentimento de autoeficácia e de metas direcionadas para o sucesso quer na sala de aula, quer nas atividades extracurriculares. Mais, diz respeito ao esforço, à concentração, ao interesse pela aprendizagem e, ainda, ao prazer de aprender por vontade própria.

Veiga (2012) definiu envolvimento dos alunos na escola (EAE) como o vínculo do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente da ação), apontando, portanto, para a multidimensionalidade do construto. Segundo este autor, o envolvimento do aluno na escola deve ser entendido como um processo para o qual concorrem estas diferentes dimensões.

Manisah Mohd Ali, Noorfaziha Hassan (2018), retomando Trowler (2010) referem que o envolvimento deverá ser estudado atendendo a diversos termos. Neste sentido, no artigo *Defining Concepts of Student Engagement and Factors Contributing to*

Their Engagement in Schools (2018), apresentam um quadro com algumas definições empíricas de envolvimento, segundo o qual é possível perceber as várias definições do construto ao longo do tempo e as diferentes implicações no que diz respeito ao aluno, nomeadamente na sua participação, na sua avaliação, no seu comportamento e na sua ligação com a escola. Reproduz-se, na Tabela 1, o quadro produzido por Ali *et al.* (2018) na íntegra com tradução própria.

Tabela 1 -Definições empíricas de envolvimento (Manisah Ali e Noorfaziha Hassan, 2018, p. 2163)

Termo	Fonte	Definição
Envolvimento	Audas & Willms (2001)	A participação dos alunos nas atividades realizadas na escola.
	Hu & Kuh (2002)	O nível de participação dos alunos em atividades académicas e não académicas atividades e a apreciação dos alunos sobre os objetivos escolares.
	Skinner et al. (2009)	A qualidade do esforço demonstrado pelos alunos na educação. As atividades escolares contribuem para os resultados escolares.
	Suh & Suh (2006)	A qualidade do contato ou participação dos alunos com os esforços mostrados na escola que abrange as relações sociais, atividades, o alor dos objetivos e o meio ambiente.
	Furlong et al. (2003)	Relacionamento, participação, apego e integração relativamente ao ambiente ou à tarefa proposta.
Envolvimento na escola	Fredricks et al. (2004)	Envolvimento emocional (reações positivas e negativas para professores, colegas, académicos e escolas).
	Klem & Connell (2004)	Envolvimento afetivo, comportamental e cognitivo entre estudantes com grupos de pares, na sala de aula e na escola.
	Jimerson et al. (2003)	Envolvimento contínuo (incluindo comportamento e componentes cognitivos) e respostas aos desafios.
	Chapman (2003)	Tipos de engajamento afetivo (sentimentos sobre a escola, professor e colegas), comportamentos (ações observáveis) e cognitiva (perceções e crenças).
Envolvimento do aluno	Marks (2000)	Componentes cognitivos, comportamentais e afetivos de participação em tarefas específicas nas atividades diárias da escola.
	Salleh et al. (2013)	Necessidade, vontade dos estudantes de se envolverem na rotina atividades escolares como a frequência de aulas, a realização de tarefas, seguindo a instrução dos professores na sala de aula.
	Yazzie-Mintz (2010)	O processo psicológico do estudante o qual inclui atenção, interesse, aplicação e esforço na aprendizagem.
	Azman et al. (2005)	Cognitivo/intelectual/académico, social/comportamento/participação e emoção (a relação entre o sentimento e a escola inclui realização, clima escolar, relação com professores e pares).

Deste modo, é possível perceber que o conceito de EAE tem vindo a despoletar inúmeras definições, havendo autores que, numa primeira fase, apontaram para a sua unidimensionalidade ou bidimensionalidade, tendo sido investigado sob variadas perspetivas atendendo às dimensões que lhe eram atribuídas: comportamental, afetiva e cognitiva (Finn 1989, 1993; Furlong 2003; Christenson 2004; Fredricks *et al.*, 2004, Veiga *et al.* 2012). Posteriormente, com o incremento dos estudos acerca do assunto, a noção de EAE tem vindo a adquirir um novo invólucro, aparecendo estudos de alguns autores em que é sugerida componente “agency”, ou seja, agenciativa (Reve & Tseng, 2011, Veiga *et al.* 2012), remetendo-nos, então, para a sua multidimensionalidade.

Neste sentido, é, ainda importante referir que o envolvimento não deve ser estudado com um construto “estático”, mas como um construto que poderá vir a sofrer modificações, de acordo com os fatores pessoais (crenças e valores do estudante, idade, género, habilitações académicas dos pais, entre outros) e fatores contextuais (escola, pares, professores e família) (Fredricks *et al.*, 2004; Veiga, Melo, Pereira, Frade, & Galvão, 2014), pelo que deve ser entendido como um “produto” e um “procedimento”, pois pode ser uma consequência das intervenções a vários níveis ou um intermediário entre os fatores que o influenciam e os resultados presentes no envolvimento dos alunos na escola (Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Reschly & Christenson, 2012; Veiga, Burden, Appleton, Taveira, & Galvão, 2014).

Nos últimos anos, o envolvimento tem, ainda, sido definido por alguns autores como um estado mental positivo associado à dedicação e absorvência nas atividades, ou seja, envolvimento significa estar concentrado numa atividade ao ponto de a realizar, perdendo a noção de tempo e de espaço. Não obstante, para que tal estado possa acontecer, é fundamental que o aluno tenha conhecimento do objetivo a alcançar, bem como tenha um feedback durante a realização da tarefa (Csikszentmihalyi e Nakamura, 2002). Isto significa, portanto, que um aluno envolvido manifestará persistência na realização das atividades, resiliência mental e um elevado nível de esforço (Llorens, Schaufeli, Bakker e Salanova, 2007).

Neste estudo, o envolvimento do aluno na escola é entendido como um construto multidimensional, para o qual concorrem as suas quatro dimensões (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa), na perspetiva adotada por Veiga (2013).

1.2. Envolvimento: a multidimensionalidade do construto

É possível assumir que o envolvimento é um conceito “complexo” e “multifacetado” (Covas, 2020, p. 11). Pode ser entendido, por um lado, como um *continuum* (Finn, 1989, 1993) em que a participação do aluno é fundamental. Por outro, é entendido como um processo em que as dimensões afetiva, cognitiva, comportamental e agenciativa são igualmente relevantes para o envolvimento, concorrendo para os resultados escolares dos alunos (Furrer & Skinner, 2003; Li, Lerner & Lerner, 2010; Marks, 2000; Veiga, 2012; Wang & Holcombe, 2010).

De facto, não há dúvidas de que o envolvimento dos alunos tem sido amplamente estudado e tem vindo a ser associado ao desempenho académico (Manisah Mohd Ali, Noorfaziha Hassan, 2018). Relativamente aos alunos, o seu envolvimento é influenciado por variados fatores quer sejam pessoais, quer sejam contextuais (Fredricks *et al.*, 2004; Veiga, Melo, Pereira, Frade, & Galvão, 2014).

Assim, ao definir o conceito de envolvimento, é relevante abordar a sua multidimensionalidade. Neste sentido, numa primeira fase, este construto foi investigado sob variadas perspetivas atendendo às dimensões que lhe eram atribuídas: comportamental, afetiva e cognitiva (Finn 1989, 1993; Furlong 2003; Christenson 2004, Eccles, 2016; Fredricks *et al.*, 2004, Veiga *et al.* 2012). Posteriormente, alguns autores sugeriram componente “agency”, ou seja, agenciativa (Reve & Tseng, 2011, Veiga *et al.* 2012).

Dimensão comportamental

Numa abordagem ao conceito, Finn (1989, 1993) estabelece uma relação entre a realização académica, abandono escolar e envolvimento e sugere um modelo em que a participação constitui uma pedra basilar no que concerne à teoria sobre o envolvimento. Deste modo, a participação é caracterizada como o envolvimento em atividades escolares, sendo operacionalizada na assiduidade e pontualidade, entre outros aspetos comportamentais ocorridos durante o processo de aprendizagem. De acordo com este modelo, a participação fomenta o sucesso escolar e este espelha-se na identificação do aluno com a escola (Fredericks *et al.* 2004).

Grosso modo, muitos investigadores inspiraram-se na definição de dimensão comportamental de Finn (1989) centrando-se em aspetos como o cumprimento de normas escolares e funcionamento da sala de aula (Finn, 1993; Finn, *et al.*, 1995; Finn & Rock, 1997); envolvimento observável nas atividades escolares (Birch & Ladd, 1997) e nas atividades escolares extracurriculares (Finn, 1993).

Numa perspetiva geral, a dimensão comportamental pode ser entendida de três sentidos (Fredricks *et al.*, 2004). O primeiro aglomera a “conduta positiva”, como o cumprimento das normas (por exemplo, a assiduidade, a pontualidade, a interação adequada com os professores e os pares) e a ausência de comportamentos disruptivos (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009; Finn, 1993; Finn *et al.*, 1995; Finn & Rock, 1997, cit. por Fredricks *et al.*, 2004; Skinner & Zimmer, 2012). O segundo sentido entende o envolvimento na concretização das atividades escolares e na aprendizagem, operacionalizando-se em indicadores como a persistência, o esforço, a intensidade, a concentração, a atenção, a participação ativa no contexto da sala de aula e a tenacidade face a obstáculos (Appleton *et al.*, 2008; Birch & Ladd, 1997; Finn *et al.*, 1995; Skinner & Pitzer, 2012). Numa terceira perspetiva, o envolvimento comportamental é definido como a participação nas atividades extracurriculares (Archambault *et al.*, 2009; Finn, 1993).

Veiga *et al.* (2012, p. 33), retomando vários autores, afirmam que esta dimensão pode ser definida

pelos ações e práticas direcionadas para a escola e para a aprendizagem, incluindo condutas como a realização dos trabalhos de casa (Connell, Spencer, & Aber, 1994; Finn & Rock, 1997), a frequência e a atenção nas aulas (Connell *et al.*, 1994; Johnson *et al.*, 2001), o empenho nas tarefas escolares (esforço e concentração, tempo despendido na tarefa), a obtenção de boas notas (Jordan, 2000; Manlove, 1998), a participação em atividades extra curriculares (Finn, 1993; Finn, Panno, & Voelkl, 1995), a ausência de comportamentos disruptivos, e a aceitação e o respeito das regras da escola (Fredricks *et al.*, 2004).

Dimensão afetiva

A dimensão afetiva, igualmente designada de psicológica (Appleton *et al.*, 2008), é definida por Furlong *et al.* (2003) como o envolvimento ou resposta emocional à escola que inclui “sentimentos de afeto, prazer, gosto, vínculo e adesão” (p.103). Outros

investigadores associam esta dimensão a sentimentos de tristeza e ansiedade (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993).

A literatura caracteriza, ainda, esta dimensão recorrendo a outros aspetos, como o sentido de pertença (Furlong *et al.*, 2003; Lam, 2008) e de identificação (Finn, 1989; Voelkl, 1997). No que concerne ao sentimento de identificação, Finn (1989) refere-o como o resultado da interiorização do sentido de pertença à escola, bem como da valorização do sucesso escolar, de acordo com as metas de maior relevância para cada aluno. O sentimento de identificação com a escola é despoletado mediante o sentimento de inclusão e de aceitação, patenteando o enlevo que o aluno sente pela escola (Voelkl, 1997). Esta dimensão compreende sentimentos, atitudes e perceções à volta da escola, concretizando-se em aspetos como o gosto pela escola, sentido de pertença e entusiasmo pela aprendizagem (Archambault *et al.*, 2009).

Segundo Finn e Zimmer (2012), a dimensão afetiva constitui uma resposta emocional caracterizada por sentimentos de envolvimento na escola. Estes investigadores referem, ainda, que o envolvimento afetivo constitui um estímulo de que os alunos carecem para exprimir a sua participação e dedicação relativamente às tarefas escolares. Deste modo, os alunos afetivamente envolvidos sentem-se incluídos, pelo que a escola constitui uma parte importante da sua vida – sentimento de pertença – e assumem que a escola faculta os “instrumentos” essenciais para a vida fora da esfera escolar – valorização (Finn & Zimmer, 2012). O envolvimento afetivo parece, assim, exercer um papel significativo na conceptualização do EAE, pelo fato de desencadear comportamentos de participação (Appleton, 2008; Finn, 1989; Voelkl, 1997).

De acordo com Veiga *et al.* (2012, p. 32), atendendo ao contributo de outros autores, a dimensão afetiva refere-se

(...) às reações emocionais suscitadas pelos colegas e pelos professores (Goodenow, 1993); à ligação do estudante à escola, ou seja, à extensão em que ele se sente parte da mesma, próximo de colegas, e feliz; e, também, ao sentimento de pertença e de vinculação à escola.

Dimensão cognitiva

Para Fredricks *et al.* (2004) o envolvimento cognitivo apreende variados aspetos como o esforço e o recurso a estratégias de autorregulação da aprendizagem. O estudo sobre este construto tem-se dividido em dois grupos: um que enfatiza o investimento

psicológico na aprendizagem (Connell & Wellborn, 1991; Newmann *et al.*, 1992) e o outro que reitera a qualidade do investimento psicológico na aprendizagem (Fredricks *et al.*, 2004).

Ora, sendo considerada investimento psicológico na aprendizagem, esta dimensão integra aspetos como o recurso a estratégias de autorregulação, a monitorização e a autoavaliação das tarefas realizadas (Weinstein & Mayer, 1986, cit. por Fredricks *et al.*, 2004). De igual modo, Newmann *et al.* (1992) entendem a dimensão afetiva como o investimento psicológico tendo por base o esforço desenvolvido pelo discente no decorrer do processo de aprendizagem.

Atendendo a Skinner e Pitzer (2012) a dimensão cognitiva compreende atenção, concentração, esforço, participação e o desejo de ir mais longe. Na mesma linha de pensamento estão os investigadores Archambault *et al.* (2009), segundo os quais a dimensão cognitiva inclui o envolvimento psicológico na aprendizagem e o uso de estratégias de autorregulação, tais como a memorização, a planificação de tarefas e a monitorização.

De acordo com Veiga *et al.* (2012, p. 32), retomando a colaboração de outros investigadores, esta dimensão

reporta-se ao investimento pessoal do estudante (Ainley, 1993), bem como às estratégias autorreguladoras e de abordagem à aprendizagem (Fredricks *et al.*, 2004), e operacionaliza-se nas perceções e crenças acerca de si mesmo, da escola e dos colegas, incluindo, ainda, crenças de autoeficácia, motivações e aspirações académicas.

Dimensão agenciativa

Ao longo dos últimos anos têm surgido contributos no sentido de acrescentar o envolvimento agenciativo como quarta componente do construto, resultando do facto da conceptualização tripartida do envolvimento parecer ainda inacabada (Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013).

Em termos gerais, o envolvimento agenciativo (*agentic engagement*) refere-se ao contributo dos alunos na realização da tarefa que recebem (Reeve & Tseng, 2011). Este novo elemento do envolvimento evoca raízes nas teorias da motivação de Bandura (1997, cit. por Reeve, 2013).

A condição de agente concorre para a concretização intencional de algo e, por sua vez, a intenção implica um compromisso por parte do sujeito, ou seja, por parte do aluno,

transpondo para o contexto do envolvimento do aluno na escola. A agência pessoal compreende, deste modo, mecanismos como a autorregulação, auto-orientação dos afetos, os quais permitem a adoção de comportamentos conducentes com as expectativas do indivíduo (Bandura, 2001), levando o sujeito/aluno a refletir sobre si próprio, a avaliar a adequabilidade entre os seus intentos e os resultados esperados das suas ações e a autoavaliar e a analisar os efeitos das ações sobre si próprio. O sujeito assume, assim, o papel de construtor e regulador das suas ações (Bandura, 2001). O envolvimento agenciativo implica, deste modo, a manifestação de pareceres e de pensamentos, a comunicação de interesses e o pedido de apoio no processo de aprendizagem (Reeve, 2012; Reeve & Tseng, 2011). Em sùmula, o envolvimento agenciativo reporta-se à forma como o aluno procura enriquecer a sua aprendizagem – atitude proativa por oposição a uma atitude passiva (Reeve, 2012; Reeve & Tseng, 2011). Neste sentido, os alunos constituem-se como indivíduos autónomos e ativos, que reagem a estímulos externos de aprendizagem, agindo proactivamente sobre os mesmos, o que contribui para o enriquecimento das suas aprendizagens. A diferenciação entre as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental e a dimensão agenciativa consiste precisamente no fato de esta refletir a atitude proativa dos alunos.

Assim, a dimensão agenciativa é entendida como o “contributo construtivo que os alunos dão à instrução” (Veiga *et al.*, 2012, p. 35). Segundo Veiga (2012) a componente agenciativa é a capacidade dos alunos de intervirem e influenciarem o meio escolar e o seu processo de aprendizagem, contribuindo de forma proativa e profícua para o desenvolvimento da instrução que recebem e para o enriquecimento das condições académicas (*ibid.* p. 37).

Não obstante as várias conceptualizações acerca do envolvimento, neste estudo o construto será 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)” (Veiga, *et al.*, 2012 p. 32).

1.3.Diferentes Abordagens do Estudo do Envolvimento

De acordo com Kahu (2013), é possível apresentar quatro abordagens para compreender o envolvimento, nomeadamente a perspectiva comportamental, a perspectiva psicológica, a perspectiva sociocultural e, por fim, a perspectiva holística.

A abordagem comportamental, tal como a sua designação indica, centra-se no comportamento do aluno e na prática de ensino, sendo o envolvimento dos estudantes encarado como uma construção que coaduna práticas institucionais e comportamentos dos alunos relacionados com a sua satisfação e a sua realização, incluindo o tempo de trabalho, a integração social e académica e práticas de ensino. Atendendo a esta perspectiva, o envolvimento é entendido como “*an idea which specifically focuses on students and their interactions with their institution*” (*Australian Council for Education Research*, p. 3). Segundo Kahu (2013), a abordagem comportamental surgiu no início da década de 90, ligada aos estudos com as escalas de avaliação — *National Survey of Student Engagement* (NSSE), nos Estados Unidos, e *Australasian Survey of Student Engagement* (AUSSE), na Austrália — desenvolvidos a partir do modelo de participação-identificação de Finn (1989). De referir que o modelo de participação-identificação de Finn (1993) defende que a participação concorre para o sucesso e conduz, de igual modo, ao desenvolvimento de um sentido de pertença, o qual amplia ainda mais a participação do aluno. Não obstante, a aprendizagem é também emocional (Christie *et al.* 2008). Ora, ao não medir como os estudantes se sentem, a perspectiva comportamental perde informação valiosa que possibilitaria uma compreensão mais profícua no que à experiência do estudante diz respeito.

Quanto à perspectiva psicológica do envolvimento, esta entende-o como um processo psicossocial interno que evolui ao longo do tempo e varia de intensidade. De acordo com esta perspectiva, têm sido estudadas várias dimensões do envolvimento, relacionadas com comportamentos, pensamentos, emoções, vontade, esforço e intenção dos estudantes. Deste modo, há autores que entendem que as várias dimensões de envolvimento (afetiva, cognitiva, comportamental e agenciativa) são as várias partes necessárias para o conhecimento total do constructo (Fredricks *et al.*, 2004; Kahu, 2013; Veiga *et al.*, 2012, 2016), considerando, por isso, que as limitações desta perspectiva estão associadas à complexidade na definição e distinção das várias dimensões do envolvimento e, em parte, na dificuldade em se abstrair do contexto, pois o processo de envolvimento nasce da interação do indivíduo com uma determinada conjunção social

(Kahu, 2013). Há também desacordo sobre as relações entre as dimensões. Por exemplo, Newmann, Wehlage e Lamborn (1992) sugerem que um estudante pode completar o seu trabalho e aprender bem sem estar emocionalmente envolvido no tema, enquanto Gibbs e Poskitt (2010) argumentam que tanto o envolvimento comportamental como emocional são pré-requisitos necessários para o envolvimento cognitivo.

A perspectiva sociocultural centra o estudo do envolvimento na escola na experiência contextual nos estudantes (Furlong *et al.*, 2003; Lam *et al.*, 2012). Na verdade, esta perspectiva centra-se no "porquê" de os estudantes se envolverem ou se alienarem, salientando a necessidade de as instituições considerarem não só as estruturas de apoio aos estudantes, mas também a cultura da instituição, bem como o “debate político” e a própria sociedade com impacto no envolvimento dos estudantes. Deste modo, esta perspectiva coloca a ênfase no estudo das conjunturas institucionais, sociais, económicas e políticas, as quais são vistas como catalisadoras ao envolvimento dos estudantes (Kahu, 2013).

Relativamente à abordagem holística, à semelhança do que a sua designação indica - o termo deriva do grego *holos*, significando “que forma um todo”, “todo”, “inteiro” – procura agregar as diferentes perspetivas no estudo do envolvimento, admitindo que se deve atender às motivações e às expectativas dos alunos, constituindo, deste modo, uma abordagem que engloba as experiências e comportamentos dos alunos, os fatores contextuais e, ainda, o processo psicológico do envolvimento dos alunos (Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018; Shernoff *et al.*, 2017). Segundo Kahu, autores como Bryson, Cooper e Hardy (2010) sugerem que o envolvimento é concomitantemente um processo e um resultado – o primeiro é o que as instituições fazem para promover o envolvimento, enquanto o segundo diz respeito aos estudantes e àquilo que estes fazem para estar envolvidos.

É possível mencionar que cada uma das quatro perspetivas oferece uma visão relevante. Seguindo a linha de pensamento de Kahu (2013), a abordagem comportamental destaca a importância do comportamento do estudante e da prática institucional; a abordagem psicológica centra-se no estudo do processo individual interno, reconhecendo o papel essencial do afeto (Kahu 2013); a perspectiva sociocultural dá relevância ao contexto sociocultural em que o envolvimento do estudante se move; e, por fim, a abordagem holística reconhece a necessidade de considerar as próprias motivações e expectativas do estudante, procurando integrar as abordagens comportamental,

psicológica e sociocultural (Appleton *et al.*, 2008, Kahu 2013) sendo o envolvimento do aluno na escola entendido como um processo resultante das relações entre as influências socioculturais e políticas.

O presente estudo enquadra-se na perspetiva holística pelo facto de pretender abordar o envolvimento do aluno no como um todo, isto é, nas quatro dimensões, nomeadamente a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (EAE-E4D), além de pretender estudar a relação entre o envolvimento dos alunos e o *feedback* docente e o envolvimento parental no ensino secundário e ensino profissional lecionado nas escolas profissionais da rede privada de São Miguel e, ainda , descortinar a sua relação com o sucesso escolar. Não obstante, este estudo não deixa de se intersetar com a perspetiva psicológica, na medida em que esta considera o envolvimento como um processo interno ao indivíduo, embora ligado a um contexto social.

1.4. Metodologias e Instrumentos de Avaliação do Envolvimento

Nesta parte são apresentados metodologias e instrumentos de avaliação do envolvimento do aluno na escola. De acordo com Fredricks e McColskey (2012) é possível apontar quatro métodos para proceder à avaliação do envolvimento: 1) “*Student self-report*” (autorrelato de alunos com recurso a questionário que contemplem vários cenários de resposta, como por exemplo do tipo Likert); 2) “*Experience sampling*” (relatos de alunos sobre experiências particulares relacionadas com uma atividade ou área disciplinar; 3) “*Teacher ratings of students*” (relatos de professores sobre a participação e/ou envolvimento dos estudantes na sala de aula, centrados numa área disciplinar ou em aspetos das atividades escolares, como o tempo despendido na realização da tarefa, a interação com o professor, ou seu comportamento em sala de aula 4) “*Interviews*” (entrevistas realizadas a estudantes, de modo a investigar e a analisar os processos de construção de significado partindo das próprias experiências escolares).

No que diz respeito à avaliação do envolvimento do ensino secundário, de acordo com a literatura é possível apontar alguns instrumentos surgidos ao longo do tempo. A título de exemplo, podem ser mencionados (Veiga, 2014):

- *High School Survey of Student Engagement* (HSSSE, Balfanz, 2009), o qual contém 121 itens que contemplam as dimensões de envolvimento cognitivo (65 itens), envolvimento comportamental (17 itens) e envolvimento emocional (39 itens);
- *Academic Engagement Scale for Grade School Students* (AES-GS; Tinio, 2009), o qual integra 34 itens para as três escalas de envolvimento comportamental, emocional e cognitivo;
- *Agentic Engagement Scale* (AES; Reeve, 2013), o qual contempla 5 itens desenvolvidos para avaliar o envolvimento agenciativo, recorrendo a uma escala de resposta de 7 pontos que varia de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente);
- *Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (E4D-EAE)*, elaborada por Veiga (2013, 2014, 2016), para aplicação a alunos do 6º ao 10º ano de escolaridade, é composta por 20 itens e inclui as seguintes dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. As respostas são quantificadas numa escala do tipo *Likert*, de 1 a 6 (sendo 1 – Total desacordo e 6 – total acordo).

1.5. Estudos Empíricos

Relativamente aos estudos empíricos, é possível constatar a existência de estudos realizados em vários países, incluindo em Portugal. Não obstante, antes de se passar à elencagem dos estudos, é de mencionar que Lam *et al.* (2012) distinguem o envolvimento dos alunos na escola dos seus benefícios e fatores contextuais. Deste modo, segue-se uma exposição de alguns resultados empíricos acerca do envolvimento pela sequência seguinte: benefícios associados ao envolvimento, fatores demográficos, nomeadamente género, idade, escolaridade dos pais e fatores contextuais.

No que aos benefícios diz respeito, o envolvimento tende a ser entendido como preditivo do desempenho académico (Miranda e Veiga, 2014; Veiga, Robu, Moura *et al.*, 2014), da aprendizagem, de classificações mais elevadas e de maiores taxas de conclusão (Veiga, Burden, Appleton *et al.* 2014) e de comportamentos mais ajustados (Fernandes, Caldeira & Veiga, 2014). O estudo de adaptação e validação da “SES - *Student Engagement in School Scale*” (Lam, Jimerson *et al.*, 2014) ao contexto português patenteia associações estatisticamente significativas de sinal positivo entre o envolvimento (incluindo apenas as dimensões comportamental, afetiva e cognitiva) com

as classificações obtidas em diversas disciplinas e de sinal negativo com as retenções (Veiga, Pavlovic *et al.*, 2010). Outro estudo sobre o envolvimento, o qual abrangeu apenas a dimensão comportamental, afetiva e cognitiva, com uma amostra de alunos açorianos do 7º e do 10º ano (Fernandes, Caldeira e Veiga, 2014), apresenta uma associação estatisticamente significativa e de sinal negativo entre o envolvimento e os comportamentos disruptivos, o que conduz à premissa de que, segundo os resultados da referida amostra, quanto mais envolvimento, menor existência de comportamentos disruptivos. Com efeito, a falta de envolvimento parece ter efeitos prejudiciais surgindo relacionada a um fraco desempenho escolar, a comportamentos disruptivos e ao consumo de substâncias, como drogas e álcool (Hirschi & Gasper, 2011 cit. por Miranda & Veiga, 2014; Simons-Morton & Chen, 2009 cit. por Conboy *et al.*, 2014; Fernandes, Caldeira e Veiga, 2014; Veiga, Robu, Moura *et al.*, 2014; Veiga, Burden, Appleton *et al.* 2014).

No que concerne aos fatores demográficos, a literatura indica que as raparigas tendem a patentear melhores resultados académicos e valores mais elevados de envolvimento (Lam, Jimerson *et al.*, 2012; Veiga, Burden, Appleton *et al.* 2014), visíveis em vários estudos, como o de Li, 2011 (citado por Conboy *et al.*, 2014). Outros estudos também apontam para a existência de diferenças de género no envolvimento na escola (Veiga, Robu, Moura, Goulão e Galvão, 2014; Lam *et al.* 2016). A título de exemplo, num estudo da autoria de Lam *et al.* (2016), desenvolvido em 12 países, entre os quais Portugal, no qual participaram 3420 alunos do ensino básico, verificou-se que os estudantes do sexo feminino apresentavam maiores níveis de envolvimento do que os estudantes do sexo masculino. Outro estudo desenvolvido por Rooij, Jansen e Grift (2017), com uma amostra de 669 alunos do final do ensino secundário, patenteia resultados significativamente mais baixos no envolvimento cognitivo e comportamental no grupo masculino relativamente ao grupo feminino. Ainda no que concerne à variável género, o estudo de Feliciano H. Veiga associado à avaliação psicométrica da EAE-4D (Veiga, 2013, 2016), o qual contou com uma amostra de 685 alunos entre os 11 e os 21 anos, do 6º, 7º, 9º e 10º anos, de escolas de diferentes regiões do país, exhibe diferenças estatisticamente significativas entre raparigas e rapazes na dimensão comportamental e cognitiva do EAE, verificando-se vantagem para os rapazes na dimensão agenciativa (Conboy *et al.*, 2014; Veiga, Robu, Moura *et al.*, 2014).

Relativamente à idade, o envolvimento tende a diminuir ao longo dos anos escolares a partir dos 11 anos, ou seja, com o início da adolescência independentemente do género (Simons-Morton & Chen, 2009 cit. por Conboy *et al.*, 2014; Klem and Connell, 2004 cit. por Veiga, Robu, Moura *et al.*, 2014; Veiga, Burden, Appleton *et al.* 2014). Esta diminuição do envolvimento ao longo da escolaridade, coincidindo com a fase da adolescência, foi atestada noutros estudos (Conboy *et al.*, 2014; Veiga, Burden, Pavlovic *et al.*, 2014; Veiga, Robu, Moura *et al.*, 2014). Aliás, também uma investigação efetuada nos Açores (Fernandes, Caldeira e Veiga, 2014) apresenta uma diminuição do envolvimento do aluno ao longo da escolaridade, nomeadamente do 7º para o 9º ano. Ainda no que diz respeito à idade e ao envolvimento, importa também referir que alguns estudos atinentes às diferenças de aprendizagem, em função da idade, manifestam que os alunos com mais idade tendem a estar mais focados no processo de aprendizagem, apresentando níveis de envolvimento mais elevados (Freund *et al.*, 2010; Timms *et al.* 2018). De igual modo, o estudo de Burton, Dowling e Lawrence (2009), citado por Covas (2020), corroborou tais resultados.

Quanto à escolaridade dos pais, estudos há que apontam para a sua pertinência e para a sua relação com o envolvimento dos alunos na escola. Neste sentido, é de referir o estudo de Veiga e Abreu (2014), de natureza quantitativa, o qual incidiu numa amostra constituída por 685 alunos dos 6º, 7º, 9º e 10º anos, de escolas de considerável diversidade e abrangência territorial (do litoral e interior, norte, centro e sul do país), residentes em zonas urbanas e rurais, o qual exhibe correlações significativas entre o EAE e as variáveis habilitações literárias dos pais. Além disso, estudos há que refletem o facto de as habilitações da mãe serem relevantes no que ao desempenho académico do aluno e ao envolvimento na escola diz respeito (Addington, 2005; Behrman e Rosenzweig, 2002). Neste contexto, Berhman e Rosenzweig (2002), por exemplo, referem que a educação das mães é de alguma forma mais relevante do que a dos pais, apesar das diferenças não serem tão díspares quanto o esperado. Alguns autores sugerem que este fenómeno está relacionado com os papéis tradicionalmente realizados pelos pais, cabendo à mãe o maior investimento e envolvimento na educação dos filhos (Hustoun e Aronson, 2005; Abuya *et al.*, 2012). De acordo, ainda, com alguns investigadores, as expetativas educacionais, principalmente a das mães, estão positivamente relacionadas com o interesse escolar dos filhos (Dotterer *et al.*, 2009).

Ainda no âmbito dos fatores contextuais, existem investigadores que evidenciam a relevância da perceção que os alunos manifestam relativamente ao apoio expresso por

parte dos professores, dos pais e dos pares (Chen, 2005 cit. por Lam, Jimerson *et al.*, 2012). Deste modo, é de reiterar a relação dos alunos com os professores como preditor do envolvimento (Lee, 2012 cit. por Veiga, Taveira *et al.*, 2014). De igual modo, no âmbito dos fatores contextuais, o estudo de Veiga (2013, 2016) realça a associação positiva e estatisticamente significativa entre o envolvimento e a perceção do apoio dos professores. O mesmo estudo mostra a relação positiva e estatisticamente significativa entre o envolvimento e a perceção do apoio parental (Conboy *et al.*, 2014). Ainda neste âmbito, há a apontar uma investigação realizada com alunos do ensino secundário, a qual apoia a relevância do apoio dos pais, reiterando o efeito de manifestações de confiança e o elogio *versus* o controlo e a recriminação (Silva, Veiga, Pinto & Ribas, 2017). Também o estudo já referenciado, Veiga e Abreu (2014), ao procurar compreender como se comportam as diferentes dimensões do envolvimento nos alunos portugueses e avaliar os fatores familiares que contribuem para o envolvimento dos alunos na escola, apresenta correlações significativas entre o EAE e as perceções de apoio dos pais, perceção de apoio da família e perceção de direitos na família. No respeitante à dimensão afetiva, os resultados mostram a existência de alunos que não se sentem integrados na escola. No que diz respeito à dimensão comportamental, verifica-se que quase um quarto dos alunos afirmou estar distraído durante as aulas. A maioria dos alunos afirma não estudar fora da escola, nem dedicar o seu tempo à pesquisa para a obtenção de informação complementar relativamente ao que é ensinado. No respeitante à dimensão agenciativa, observa-se que existem alunos que partilham os seus interesses e intervêm nas aulas para darem a sua opinião. Deste modo, o estudo (Veiga e Abreu, 2014) sugere que a perceção de apoio dos pais e da família influencia positivamente o envolvimento dos alunos na escola em todas as suas dimensões, pelo que maior apoio dos pais e da família é sinónimo de maior envolvimento.

Para além dos estudos supramencionados, há, ainda, a referir a realização de uma investigação com o intuito de analisar o envolvimento escolar dos alunos do 7.º e do 9.º ano de escolaridade, considerando o rendimento escolar (Rola, 2012). A amostra foi constituída por 217 alunos do 7.º (47,0%) e 9.º anos (53,0%), de duas escolas da cidade de Lisboa, com sujeitos do género feminino e masculino. Os resultados deste estudo permitiram concluir a existência de uma correlação positiva e significativa entre o envolvimento dos alunos na escola e o seu rendimento escolar. Deste modo, foi possível constatar que os alunos com um envolvimento cognitivo superior são os que apresentam

melhores classificações nas disciplinas de Português, História e Ciências. Além disso, quanto mais elevado foi o envolvimento afetivo, maior foi o rendimento nas disciplinas de Português e de Ciências. Por outro lado, das dimensões analisadas, apenas o envolvimento cognitivo apresentou uma relação positiva superior em relação ao desempenho escolar, pois relaciona-se com uma característica essencial à autorregulação da aprendizagem.

Ainda no campo dos fatores contextuais, a investigação evidencia os contextos de aprendizagem (instrucionais) dando mais ênfase, para além da relação e do apoio dos professores, a variáveis como a gestão da sala de aula que compreende “a gestão do comportamento dos alunos, mas também a promoção de um ambiente positivo de aprendizagem” (Veiga, Taveira et al., 2014, p. 1898).

Não obstante os estudos aqui apresentados, é de registar a dificuldade em encontrar estudos acerca do envolvimento dos alunos no ensino secundário, sobretudo no que diz respeito à tipologia do ensino profissional, o que poderá constituir um fator valorativo para esta investigação.

1.6. Síntese do Capítulo

Neste capítulo, apresentou-se um enquadramento do conceito de envolvimento dos alunos na escola, considerando a literatura existente sobre o assunto. Em seguida, foi referido o carácter multidimensional do construto, destacando as características de cada uma das quatro dimensões que o integram: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Por fim, foram apresentadas diferentes abordagens ao estudo do envolvimento do aluno (perspetiva comportamental, psicológica, sociocultural e holística) e foram exibidos resultados de diversos estudos empíricos sobre o envolvimento do aluno na escola e a sua relação com os fatores sociodemográficos (idade, género, escolaridade dos pais) e com os fatores contextuais, nomeadamente o *feedback* docente e o apoio parental.

No capítulo seguinte apresenta-se o enquadramento dos conceitos de profissionalidade docente e de envolvimento parental.

Capítulo 2. Fatores Contextuais do Envolvimento dos Alunos

Desde os estudos de Finn (1989) acerca do Modelo de participação-identificação tem vindo a ser enfatizada a relevância dos fatores contextuais relativamente aos resultados do envolvimento. De acordo com o referido modelo, o envolvimento dos estudantes integra comportamentos de realização (participação) e sentimento de pertença (identificação) ou de “desapego” em relação à escola (abandono). Estes comportamentos vão-se construindo durante o percurso escolar e começam ainda antes do início da aprendizagem formal com a educação facultada pela família.

De igual modo, Sinclair, Christenson, Lehr e Anderson (2003) entendem que o envolvimento é influenciado por fatores contextuais como as políticas e as práticas da escola, a família e os pares. Também em Veiga *et al.* (2009) é possível constatar a ideia de que associado ao envolvimento escolar estão fatores os contextuais. Assim, as dificuldades escolares vivenciadas pelos estudantes e as possíveis associações aos níveis de envolvimento na escola integram um campo de estudo, no qual muitas variáveis se intersejam, podendo ser compreendidas como preditivas do próprio processo de envolvimento, constituindo-se como fatores contextuais que podem preceder e influenciar o envolvimento (Fredricks *et al.*, 2004; Furlong & Christenson, 2008).

No âmbito da presente investigação, considerou-se importante estudar o envolvimento em função das variáveis contextuais, nomeadamente a profissionalidade docente e o envolvimento parental.

2.1. Profissionalidade Docente

Nos últimos anos, a profissão de professor tem vindo a sofrer muitas transformações que concorreram para o surgimento de um movimento de profissionalização (Tardif & Faucher, 2010), com o intuito de auxiliar a formação inicial e contínua de professores. Importa clarificar que determinados autores preferem falar desenvolvimento profissional, ao invés de movimento de profissionalização, entendendo-o como um processo contínuo de formação e de aprendizagem no decorrer da carreira (Day, 2001; Roldão, 2008). Este processo visa o desenvolvimento de competências profissionais e deve fomentar a apropriação de uma cultura profissional e promover a construção da sua identidade

profissional, daí que seja “(...) um processo tanto de especialização como de socialização” (Monteiro, 2010, p. 49). Deste modo, profissionalização corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, capacitando-o para assumir funções profissionais (Tardif & Faucher, 2010), pelo que as competências profissionais, a cultura profissional e a identidade profissional constituem os pilares da profissionalização e são fulcrais para o desenvolvimento da profissionalidade docente. No que concerne às competências profissionais, referem-se a um elemento central no exercício da profissão, o qual se operacionaliza na ação de ensinar. Segundo Roldão (2005, p. 14), essa ação pode ser delineada em duas linhas de atuação:

- 1) “(...) ensinar como professar um saber”, em que o professor é visto como detentor de um saber conteudinal que expõe e disponibiliza, tornando público o saber que domina, cabendo aos alunos a responsabilidade de aprenderem, em resultado do seu esforço e das suas capacidades. Embora a importância do professor como “distribuidor de um saber restrito” tenha sido significativa durante muito tempo, sabemos que a função de transmitir saberes tem vindo a perder relevância social”.
- 2) “(...) ensinar como fazer com que os outros aprendam/apreendam o saber que se disponibiliza. Neste caso, o professor é visto como um profissional do ensino, capaz de fazer a mediação entre o saber e o aluno, sendo esta uma característica que o distingue de outros actores, que embora possam possuir saberes conteudinais não são detentores dessa capacidade, que constitui a profissionalidade docente”

Mais, a profissionalização concorre igualmente para que o professor desenvolva uma identidade profissional, permitindo-lhe apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão. Para além disso, e em conformidade com Pimenta e Anastasiou (2010), a formação da identidade docente não pode desagregar-se dos valores de cada sujeito, nem das suas experiências e práticas, pelo que se poderá falar em identidades construídas pelos professores, sendo estas o resultado da “multiplicidade de aspetos que se entrecruzam e interpenetram, num processo permanentemente desenvolvido em um dado contexto histórico-social” (Figueiredo, 2010, p. 154).

Ora, na convergência dos aspetos referidos – saber e identidade – surge o conceito de conceito de profissionalidade docente. Designa-se por profissionalidade o perfil global de uma profissão, ou seja, o conjunto de características específicas que a distingue de

outros grupos profissionais (Monteiro, 2017). Neste sentido, Sacristán (1995) define a profissionalidade docente como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65). A especificidade da ação docente referida por Sacristán é estimulada pelas competências, pelo desenvolvimento profissional, pelo domínio de conteúdos e pelas habilidades patenteadas pelo docente no contexto da sua prática pedagógica. A profissionalidade constrói-se de forma crescente, gradual e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e estende-se ao longo de toda a carreira, permitindo, por isso, que os professores se apropriem “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (Tardif & Faucher, 2010, p. 35).

De acordo com Monteiro (2017) existem três dimensões a atentar na determinação da identidade da profissão docente: o conteúdo teórico-prático, o conteúdo deontológico e o conteúdo pessoal. O conteúdo teórico-prático assenta na necessidade de os professores possuírem formação científica a fim de se apropriarem de saberes atinentes ao campo da educação, aos conteúdos das aprendizagens e, ainda, aos saberes respeitantes ao aluno. Quanto ao conteúdo deontológico, este é basilar, dada a ligação com a ética, pois, no seu campo de ação, o docente lida diariamente com a formação humana. Por último, o conteúdo pessoal da profissão docente espelha-se, de modo peculiar, na eventual influência do professor relativamente à formação da personalidade dos discentes. Ora, no que à ação dos professores diz respeito, esta associa-se às dimensões supramencionadas, complementando-se e concorrendo para a sua atuação, no seu dia a dia, ao longo da sua carreira. Além disso, segundo Veiga, Gonçalves, Guedes, Antunes e Caldeira (2005) os comportamentos de profissionalidade docente incluem seis dimensões, nomeadamente a participação, a prática, a cortesia, a interpessoalidade (apoio do professor), a normatividade (clarificação das normas) e a conscienciosidade. De igual modo, estas dimensões bem como as da identidade da profissão docente confluem para o mesmo objetivo: a ação/atuação do professor.

Assim, é possível assumir que existem variados aspetos articulados com a profissionalidade docente, estando os mesmos relacionados com o envolvimento dos alunos na escola, nomeadamente a gestão da sala de aula, a relação professor-alunos e o apoio do professor.

A noção de gestão da sala de aula é compreendida como o conjunto de ações concretizadas para proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem, através da

adequação ao meio e por via da clarificação de normas, tendo em conta o envolvimento dos alunos nas atividades a realizar e nos conteúdos a apreender (Veiga, 2007; Woolfolk, 2014), o que, implica, por consequência, a gestão do comportamento dos alunos e a promoção de um ambiente propício à aprendizagem (Little & Akin-Little, 2008). Neste sentido, Veiga, Caldeira e Melo (2013) apresentam uma divisão de competências de gestão, utilizando várias categorias, a saber: a gestão de comportamentos, a gestão de conflitos, a gestão da comunicação, a gestão de conteúdos, a gestão dos espaços e a gestão dos tempos.

Ora, a gestão adequada da sala de aula é associada positivamente ao desempenho académico e à adaptação dos comportamentos dos alunos (Arbuckle e Little, 2004). Deste modo, é possível afirmar que existe um maior envolvimento na aprendizagem e uma menor incidência de comportamentos disruptivos quando o professor recorre a estratégias de gestão do comportamento (Emmer & Strough, 2001), reguladas por rotinas organizadas (Cameron, Connor, & Morrison, 2005). De acordo com Veiga, Caldeira e Melo (2013), “a gestão da sala de aula centrada no aluno pode ser caracterizada por uma série de dinâmicas específicas, tais como ênfase socioemocional, existência de ligação à escola, um clima de aula positivo, e a autodisciplina do aluno” (p. 1898). A aula é, assim, arquitetada por alunos e professor pelo que a aprendizagem, bem como a ordem na sala de aula constituirão o resultado do envolvimento do aluno nas atividades (Doyle, 2009).

Além disso, a investigação teórica e empírica apoia a relevância das relações dos professores com os alunos para o desenvolvimento do envolvimento e da identificação escolar (Voelkl, 2012). Segundo Hughes e Kwok (2007), o incentivo dos professores contribui para a identificação escolar dos estudantes. Os estudantes que recebem apoio dos professores têm mais probabilidades de se envolver na escola (Klem & Connell, 2004; Liu *et al.*, 2018; Perry *et al.*, 2010). Assim, quando os estudantes demonstram o seu envolvimento através de comportamentos, perguntas ou trabalho concluído, suscitam frequentemente uma reação recíproca e envolvente por parte dos professores. A investigação tem demonstrado que quando os estudantes estão envolvidos, os seus professores tendem a fornecer-lhes mais apoio (Furrer & Skinner 2003; Skinner *et al.*, 2009). Deste modo, é possível afirmar que alunos com mais apoio gostam mais da escola e participam mais nas atividades escolares (Furrer & Skinner 2003). Neste contexto, o apoio do professor e as suas expectativas sobre o comportamento do discente, favorecendo também a relação professor-aluno (Akey, 2006). Estudos sobre a perceção dos estudantes acerca dos professores revelam que estes são encarados como bons quando patenteiam

apoio aquando da realização das atividades, interesse pelo bem-estar do aluno, apresentação de tarefas de aprendizagem exigentes e valorização das suas opiniões (Garca & Huerta, 2014; Valverde, 2006). Os estudantes identificados com a sua escola e envolvidos nas suas atividades apresentam melhores resultados académicos, mas o sucesso académico é também susceptível de aumentar o envolvimento e a identificação com a escola (Finn, 1989; Johnson *et al.*, 2001; Voelkl, 2012). Deste modo, podem-se aglutinar as questões do apoio e do incentivo do professor considerando-as como *feedback* docente, o qual constitui um veículo para a prestação de apoio do professor aos alunos. Este conceito de *feedback* docente é abordado no ponto subsequente.

2.2. Feedback docente

No campo educacional, o *feedback* tem sido considerado como um instrumento útil para a aprendizagem, constituindo um guia à aprendizagem do aluno. Não obstante, a perceção que o aluno tem do *feedback* do professor é igualmente pertinente. Mas, então o que é o *feedback*? O *feedback* é um conceito multifacetado, podendo assumir significados distintos em pessoas diferentes (Chomal & Baruah, 2014).

Feedback pode compreender-se como “*information about how we are doing in our efforts to reach a goal*” (Wiggins, 2012, p.10) e constitui um elemento extrema importância na relação entre o docente e o aluno, podendo ser compreendido como um elemento basilar ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho *et al.*, 2015; Hattie & Timperley, 2007). Assim, em contexto de sala de aula, o professor pode utilizar o *feedback* para responder a questões, explicar, avaliar e desenvolver outras atividades. Qualquer mensagem proferida tem necessidade de *feedback*, seja para elogiar comportamento, seja para fazer recomendações relativamente a algo que necessita de ser melhorado. De acordo com Williams (2005), *feedback* “é a base de todas as relações interpessoais. É o que determina como as pessoas pensam, como se sentem, como reagem aos outros (...) é o que determina como as pessoas encaram suas responsabilidades no dia-a-dia” (p. 19).

Ainda segundo Williams (2005), existem tipos de *feedback* distintos:

- a) positivo, o qual tem a função de reforçar um comportamento;
- b) corretivo, o qual tem por objetivo modificar um comportamento;

c) insignificante, tratando-se de um *feedback* genérico, pode confundir o aluno sobre o seu propósito;

d) ofensivo, o qual não orienta, não possibilita a aprendizagem pelo erro e não motiva o aluno para os estudos. Ao invés, gera conflito entre o professor e o aluno que o recebe.

Ainda no campo do *feedback* docente, os autores Hattie e Timperley (2007) criaram um modelo que permite identificar as características do *feedback* e as circunstâncias que o tornam eficaz. Esse engloba quatro níveis, nomeadamente:

- 1) *feedback* sobre a tarefa (*feedback* sobre se as respostas estão certas ou erradas);
- 2) *feedback* sobre o processamento da tarefa (*feedback* sobre as estratégias usadas ou estratégias que podem vir a ser usadas);
- 3) *feedback* sobre a autorregulação (sobre a autoavaliação ou autoconfiança do aluno);
- 4) *feedback* sobre o estudante enquanto pessoa (por exemplo, referir características pessoais como afirmar que o estudante é “bom” ou “inteligente”).

Ora, mediante a mensagem recebida, os alunos reagem, podendo existir mudanças de atitude perante a escola. A ausência de um *feedback* eficaz, poderá aumentar, em última análise, a possibilidade de um abandono escolar precoce. Ao invés, o *feedback* eficaz fomenta o surgimento do sentimento de pertença à escola e a valorização do sucesso escolar, influenciando o compromisso dos alunos. Assim, a receção de um *feedback* eficaz poderá regular uma maior participação nas atividades escolares, diminuindo a possibilidade de comportamentos disruptivos (fraca assiduidade, o mau comportamento nas aulas e/ou a delinquência). Neste sentido, a investigação tem revelado que o *feedback* tem um impacto positivo no processo de aprendizagem e desempenho dos alunos (Hattie, 2009), assim como no processo pedagógico (Brookhart, 2008).

Deste modo, é possível afirmar que o *feedback* constitui a informação que recebemos, sobre a forma como o nosso esforço está a resultar na prossecução de um objetivo (Wiggins, 2012), existindo vários estudos que reiteram o impacto do *feedback* na aprendizagem, na performance e na aprendizagem autorregulada do discente (Schunk e Zimmerman, 2008). Para que haja uma função reguladora, o *feedback* deve referir-se

ao trabalho dos alunos, orientando-os acerca daquilo que podem fazer para melhorar, devendo ser consistente, contínuo e persistente, bem como indicar pistas para uma atividade futura. Mais, deverá possibilitar que o aluno identifique e retifique o erro, destaque os pontos fortes, fomentando a reflexão sobre o trabalho, numa linguagem contextualizada e acessível (Black e William, 2001; Wiggins, 2012). Na linha de pensamento de Shute (2008), o *feedback* é eficaz quando apresenta o conhecimento dos resultados da resposta correta e no curto espaço de tempo que o docente demora no retorno da produção do *feedback*. Pelo contrário, a ausência de *feedback*, poderá conduzir a um sentimento de insegurança.

Segundo Wiggins (2012) o *feedback* útil deve ser objetivo, atingível, oportuno e consistente. Deste modo, o *feedback* eficaz diminui a incerteza através da cedência de informação e, por consequência, aumenta os sentimentos de proficiência (Linderbaum e Levy, 2010). Aliás, a literatura indica igualmente que as estratégias de *feedback* constituem um fator pertinente na promoção da relação entre professor e aluno, assim como no compromisso escolar e autorregulação do processo de aprendizagem (Black *et al.*, 2004; Hattie e Timperley, 2007; Hattie, 2009; Black e William, 2010; Carvalho *et al.*, 2015). Van Beek *et al.* (2014), sugerem que “*self-regulation enables students to study more consciously, helping them prepare for work, life and further education*” (p.2). Deste modo, o *feedback* do professor tem um papel basilar no envolvimento do aluno com a escola (Carvalho *et al.*, 2011; Conboy e Fonseca, 2009; Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004; Veiga, 2009; Hattie, 2009), bem como desempenha um papel essencial na construção de respostas mais eficazes sobre as expectativas dos alunos, bem como na melhoria da sua aprendizagem, destacando-se o *feedback* pelo facto de influenciar a aprendizagem (Crisp, Stathi, Turner, e Husnu, 2009).

Não obstante, quando a informação transmitida pelo professor se centra no próprio aluno e não no desempenho ou compreensão, o *feedback* envolve uma dimensão afetiva de particular importância (Hattie, 2009). Este tipo de *feedback*, centrado nas características pessoais do aluno, pode conduzir a resultados indesejáveis, como o medo de falhar. Deste modo, não há dúvidas de que o *feedback* provê informação que permite aos alunos fazer interpretações sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a escola (Hattie, 2009, Black & Wiliam, 2010).

A este propósito, Shute (2007) refere a pertinência do conteúdo da informação comunicada ao discente com o intuito de modificar o seu pensamento ou comportamento na promoção da aprendizagem, bem como aumentar o conhecimento e a compreensão de um determinado conteúdo. Conclui-se, por isso, que o *feedback* deve ser claro, intencional, significativo e dirigido à atividade (tarefa) e não à própria pessoa (Black & William, 1998), pois nos casos em que o *feedback* se dirige mais ao aluno do que à tarefa pode ter efeitos adversos na sua performance. Segundo Wiggins (2012), o *feedback* deve possibilitar ao aluno não só a identificação e a correção do erro, mas sobretudo o reconhecimento dos seus pontos fortes, apontando indícios para uma ação futura. De acordo com Brookhart (2008), o *feedback* apresenta-se como um elemento essencial de interação entre o professor-aluno, permitindo ao professor não só ajustar a sua ação às necessidades dos alunos, bem como as estratégias que poderão alocar para ultrapassar as suas dificuldades. Neste contexto é fulcral o recurso, por parte do professor, a um vocabulário claro e simples, apropriado ao nível de desenvolvimento dos alunos, garantindo-lhes a compreensão do *feedback*.

Mais, segundo Pollock (2012) o *feedback* proporciona o envolvimento dos alunos na escola, pois quanto mais *feedback* eficaz os alunos receberem, mais envolvidos e empenhados se revelarão.

Deste modo, importa realçar que a literatura considera as estratégias de *feedback* um fator a considerar na promoção da relação entre professor e aluno, bem como no seu envolvimento académico, no seu desempenho e na autorregulação de aprendizagens (Black *et al.*, 2004; Hattie, 2009). Para tal, um *feedback* útil ou eficaz deverá compreender informações que o aluno receba e compreenda, usando-as posteriormente de forma a se autoavaliar e a melhorar num determinado aspeto (Carvalho, Santos, Conboy e Martins, 2014).

Na presente investigação, *feedback* é entendido como a informação que o professor faculta ao aluno, indicando pistas para a melhoria de um comportamento, a orientação para a realização de uma tarefa ou para a melhor compreensão de um conteúdo. É esta ação do professor que traduz a profissionalidade docente neste trabalho, ou seja, a profissionalidade docente será estudada na perspetiva do *feedback* docente.

2.3. Envolvimento parental

À semelhança das outras variáveis contextuais, o envolvimento dos pais é imprescindível para que o aluno consiga atingir o sucesso escolar ao longo do seu percurso académico (Chen, 2010). De facto, o apoio e a proteção, dos pais são essenciais para que o aluno consiga obter uma vida escolar de sucesso (Veiga *et al.*, 2012).

A definição de envolvimento parental na escola é vasta, existindo várias concetualizações deste conceito. As definições mais tradicionais consideram o envolvimento parental como uma parceria entre a casa e a escola, evidenciando o esforço dos pais relativamente à sua presença física na escola (Lloyd-Smith & Baron, 2010). Num estudo realizado por Deslandes, Royer, Turcotte e Bertrand (1997), o envolvimento parental foi entendido como a presença dos pais na escola, a comunicação com os professores e o apoio nos trabalhos de casa. Abdul-Adil e Fanner (2006, cit. por Young, Austin, & Growe, 2013) entenderam o conceito de envolvimento parental como qualquer comportamento ou presença em atividades que decorram em contexto escolar, tendo por intuito apoiar a performance académica ou comportamental dos filhos. Davies (1989) define envolvimento como todas as atividades realizadas pelos pais no âmbito da educação dos filhos, quer em casa, quer na escola ou até na comunidade. Silva (2002) entende que o conceito de envolvimento diz respeito essencialmente às ações individuais dos pais em prol dos filhos. Silva (2002) considera que a participação parental tende a englobar “todo o conjunto de atividades coletivas legalmente enquadradas” (p. 101), nomeadamente a participação em associações de pais ou em órgãos de escola, que, aliás, são igualmente referidos por outros investigadores, como Marques (1994) e Davies (1989). Marques (1994) entende que “a participação inclui as formas de relacionamento entre a escola e as comunidades pressupõem a partilha do poder e o exercício da tomada de decisões e do poder deliberativo” (p. 52). Smit *et al.* (2007) entendem envolvimento como “participação ativa dos pais nas atividades escolares” (p. 46) e de acordo com estes, o envolvimento e a participação parental complementam-se enquanto elementos essenciais no desenvolvimento de uma relação de cooperação entre os pais e a escola. Estes autores definem envolvimento parental enquanto papel desempenhado pelos pais no apoio dos seus filhos, tanto em casa (diálogo sobre as atividades escolares) como na escola (comunicação pais-escola), explicitando que este envolvimento pode ser espontâneo ou planeado. Para Silva *et al.* (2017) entendem o envolvimento parental numa lógica do apoio parental, retomando a linha de pensamento de outros investigadores como

Ferhaman, Keith e Reimrs (1987). Segundo Silva *et al.* (2017, p. 29), o apoio 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 dos jovens”. Além disso, segundo Silva *et al.* (2017), o apoio parental pode, ainda, operacionalizar-se através da participação dos pais em atividades diversas que ocorram no espaço escolar.

Atendendo à panóplia de possibilidades de participação dos pais nas atividades escolares, Smith e colaboradores (2007) distinguem duas formas essenciais de envolvimento parental: forma de envolvimento parental não institucionalizada (ajudar na realização dos trabalhos de casa); forma de participação institucionalizada (pertencer à associação de pais, representar os pais de um determinado nível escolar, entre outros). Esta perspetiva de envolvimento parental atribui aos pais a função de co-educadores dos seus filhos, sendo expectável que se envolvam nas atividades escolares, que assumam responsabilidades pela performance, comportamento e vontade de aprender dos seus filhos (Brain & Reid, 2003). Por sua vez, espera-se que a escola corrobore o envolvimento dos pais, concedendo o apoio e as oportunidades necessárias para que se mantenham envolvidos com a mesma (Brain & Reid, 2003). Acresce, ainda, referir que, à luz da literatura, o envolvimento parental pode ser operacionalizado em dois contextos: o envolvimento em casa e o envolvimento na escola (Epstein & Salinas 2004).

Neste campo do envolvimento parental, é de referir a *Theory of Overlapping Spheres of Influence*, desenvolvida por Joyce Epstein (1995). Este modelo procura explicar as responsabilidades da família, da escola e da comunidade em geral relativamente à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Deste modo, o modelo de Epstein pretende compreender como é que as diferentes esferas de vida do aluno (família, escola e comunidade) interagem, no sentido da satisfação dos interesses, responsabilidades e investimentos na aprendizagem dos alunos. Epstein (1995) propôs seis tipos de envolvimento que coincidem na interseção das ações da família e da escola com impacto no sucesso escolar:

- *Parenting* (parentalidade): nesta modalidade de envolvimento incluem-se as atividades que procuram apoiar as famílias no sentido de potenciar as suas competências parentais; estas atividades permitem também que as escolas conheçam os contextos familiares e culturais dos alunos;

- *Communicating* (comunicação): esta modalidade de envolvimento relaciona-se com o desenvolvimento de formas eficientes de comunicação entre a família e a escola (exemplo: caderneta da escola);
- *Volunteering* (voluntariado): esta modalidade de envolvimento contempla atividades em que os pais suportam os objetivos da escola (participação em eventos em que os pais testemunham competências essenciais à sua profissão);
- *Learning at home* (aprendizagem em casa): este tipo de envolvimento patenteia a necessidade de envolver os alunos e as suas famílias na aprendizagem académica em casa, incluindo o trabalho de casa;
- *Decision making* (tomada de decisão): estas atividades visam envolver as famílias como participantes nas decisões da escola (associações de pais ou representantes de pais);
 - *Collaborating with the community at large* (colaboração com a comunidade): as atividades desenvolvidas baseiam-se na coordenação de recursos e serviços, incluindo negócios, organizações culturais e cívicas, permitindo que família, escola e comunidade “trabalhem” em parceria (por exemplo, serviço comunitário em projetos da comunidade).

De acordo com Epstein (1995), a colaboração entre a família e a escola exige coadjuvação e o estabelecimento de uma parceria funcional entre pais e professores, por forma a desenvolver um trabalho conjunto, baseado nos objetivos educativos, valorizando diferentes formas de envolvimento e acreditando na construção de relações colaborativas entre estas e a escola, trilhando, deste modo, o caminho de um verdadeiro envolvimento parental, cuja meta é o sucesso educativo dos seus educandos e/ou alunos.

No seu sentido mais vasto, o envolvimento parental pode ser definido como a participação dos pais nos processos e experiências educativas dos filhos, como é referido no estudo *The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. Urban Education*, de Jeynes, 2007, cuja investigação aponta para a ideia de que o envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças é um dos melhores meios para apoiar o sucesso escolar, defendendo inclusive que as escolas e as famílias trabalhem em parceria como co-construtores da aprendizagem.

Na verdade, o envolvimento parental é considerado positivo e comumente relacionado com o sucesso escolar, em várias populações e em vários grupos etários (Wilder, 2014). No estudo *Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis* (Wilder, 2014), encontrou-se uma relação positiva entre o envolvimento

parental e o rendimento escolar. Os resultados das investigações sugerem que, quando os pais estão ativamente envolvidos na educação dos filhos ocorrem benefícios acadêmicos, sociais e emocionais, que se expandem durante a vida escolar (Wang & Sheikh-Khalil, 2014).

Aliás, o envolvimento dos pais pode evidenciar-se nas interações que os pais estabelecem com os filhos com o intuito de os ajudarem na realização dos trabalhos escolares, no encorajamento verbal e no reforço dos comportamentos, os quais concorrem para o desenvolvimento acadêmico da criança, conduzindo a indicadores de sucesso escolar, como, taxas mais baixas de abandono e retenção escolar (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Geen, Wilkins, 2005, citado por Silva *et al.*, 2017). Além do efeito positivo nos resultados escolares, o envolvimento parental “(...) promove, nos alunos, atitudes mais positivas relativamente à aprendizagem, maior investimento de tempo nas tarefas escolares, aumento da atenção e da persistência na realização das atividades propostas, um maior sentido de responsabilidade e melhores comportamentos” (Silva *et al.*, 2017, p. 29). Segundo um estudo realizado por Veiga (2017), numa escola Secundária da área de Lisboa, ajudar os filhos a realizar um trabalho da escola constitui um dos comportamentos mais ativos do envolvimento parental, para além da confiança nos filhos, o elogio relativamente aos progressos escolares e o encorajamento.

A relação entre o envolvimento dos estudantes na escola e as práticas parentais foi estudada por Simons-Morton e Chen (2009) numa amostra de 2.679 alunos do 6º-9º ano. Segundo este estudo, um estilo parental compreensivo influencia o envolvimento dos alunos na escola através do efeito positivo das expectativas dos pais no ajustamento escolar e impedindo o desenvolvimento de relações com pares problemáticos.

De igual modo, Wang e Sheikh-Khalil (2014) examinaram os efeitos dos diferentes tipos de envolvimento parental no sucesso académico de 1056 adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, tendo os resultados apontado uma forte associação entre o envolvimento parental e o sucesso académico.

Também um estudo realizado por Taub (2008) acerca dos efeitos do envolvimento parental explicou que os alunos patenteiam comportamentos mais ajustados ao contexto de sala de aula, dependem mais tempo em tarefas escolares, ostentam maiores expectativas quanto ao futuro e indicou, ainda, uma diminuição nos índices de desistência e de retenção. Deste modo, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, constata-se mudanças positivas no que concerne ao desempenho académico e às

atitudes relativamente à escola (Cotton & Wikelund, 200; Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010).

De facto, muitas investigações corroboram o facto de os pais e a família constituírem um importante apoio (Antunes & Fontaine, 1995, 1996, 2005; Chen, 2005; Cheng *et al.*, 2012; Helsen *et al.*, 2000; Malecki e Demaray, 2003; Rueger *et al.*, 2010; Silva *et al.*, 2012; Veiga e Antunes, 2005).

Neste âmbito, a perceção de apoio dos pais tem sido relacionada a uma melhor adaptação escolar, atitudes positivas face à escola, menos problemas de conduta, rendimento escolar e elevada autoestima (Rueger *et al.*, 2010; Veiga & Antunes, 2005; You & Nguyen, 2011), funcionando, ainda, como reforço positivo na realização de tarefas (Veiga & Antunes, 2005). Ao invés, a fraca perceção de apoio familiar tem sido associada a problemas de ordem afetiva e *distress* psicológico (Demaray *et al.*, 2005), comportamentos disruptivos e insucesso escolar (Skinner & Pitzer, 2012; Veiga, 2009). Nesta linha de pensamento, alguns estudos concluem que os adolescentes que recebem pouco apoio dos pais são os que reportam mais problemas se comparados com adolescentes com maior perceção de apoio dos pais (Helsen *et al.*, 2000; Van Beest e Baerveldt, 1999, cit. por Rueger *et al.*, 2010), o que atesta a relevância do contributo do apoio parental para a conduta positiva dos alunos.

Atendendo à multidimensionalidade do envolvimento, a literatura sugere que o apoio familiar apresenta consequências positivas na dimensão comportamental (Marks, 2000; Sirin e Rogers-Sirin, 2004), na dimensão cognitiva (Marks, 2000; Sirin e Rogers-Sirin, 2004), bem como na dimensão afetiva (Annunziata *et al.*, 2006; Wang & Eccles, 2012). Segundo Fall e Roberts (2012), a consciência de apoio dos pais é condicionante das perceções de autocontrolo e de identificação com a escola, preditores, por sua vez, do envolvimento académico e comportamental dos alunos.

Lam *et al.* (2012) também atestam a influência positiva do apoio da família no envolvimento dos alunos. Os autores mostraram que a elevada perceção de apoio parental se associa significativamente com as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva do envolvimento.

Neste estudo, o envolvimento parental é concetualizado como apoio parental, sendo este entendido como a interação que os pais estabelecem com os filhos -

operacionalizada na realização dos trabalhos escolares, no encorajamento, no reforço dos comportamentos, na participação ativa na escola – concorrendo para o desenvolvimento académico do aluno, conduzindo a elevados níveis de envolvimento e ao sucesso escolar.

2.4. Síntese do Capítulo

Neste capítulo apresentou-se o conceito de profissionalidade docente, focando o *feedback docente*, envolvimento parental, na ótica do apoio prestado pelos pais aos alunos, e sucesso escolar, evidenciando-se a sua relação com o envolvimento do aluno na escola, tendo por base a literatura a que se teve acesso sobre o assunto.

No capítulo seguinte, apresenta-se a definição de sucesso e insucesso escolar e a sua relação com o envolvimento do aluno escola.

Capítulo 3. Sucesso e insucesso escolar

O sucesso escolar é entendido como uma variável sócio educacional com pertinência no campo da educação por aglomerar uma complexidade política e social, pelo facto de estar associado ora às políticas sociais do país, ora às políticas referentes ao sistema educativo, nomeadamente o quadro sociocultural das famílias, a direção da escola, os alunos, os *curricula*, as opções pedagógicas e os comportamentos dos alunos (Lamb, et al. 2011).

Para Perrenoud (2003) o sucesso escolar está associado ao desempenho dos alunos, obtendo êxito os alunos que prosseguem nos estudos. Formosinho, citado por Dias (2010) acrescenta que o sucesso escolar é entendido como a certificação do êxito do aluno pela escola, insinuando que o insucesso escolar está vinculado à não certificação escolar.

De acordo com Mendonça (2009), mediante a implementação da escolaridade obrigatória, a definição de (in)sucesso escolar surge associada à organização das escolas em currículos estruturados, sendo imprescindível traçar os objetivos e metas de aprendizagem com o desígnio de alcançar a escolaridade obrigatória. Atendendo a esta autora, o sucesso escolar pode medir-se através de exames, número de retenções, abandono escolar, assiduidade, entre outros indicadores.

Segundo Azevedo (2012), é possível falarmos numa multiplicidade de “sucessos escolares”, os quais passo a citar (Azevedo, 2012, p. 2):

(i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo - e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos.

Segundo o mesmo autor (Azevedo, 2012), os dois primeiros focos dão conta de uma “obsessão avaliativa e a tónica administrativa” (*ibid.* p.2), estando-lhe subjacente a noção de que são os exames nacionais que garantem a qualidade das aprendizagens. Ora, centrar o sucesso educativo em resultados de exames, em estatísticas e gráficos

contribuirá para uma maior vontade de aprender? Os professores ficam mais motivados para melhor ensinar? Os alunos da escola Y tornam-se mais comprometidos e persistentes na aprendizagem? Os outros dois focos enfatizam a ideia que, em educação, os processos são os resultados, reiterando a relevância do quadro relacional e organizacional, proporcionando o sucesso escolar a cada aluno.

De acordo com Azevedo (2012), a aprendizagem constitui

“uma atividade multidimensional que não deixa de lado nada que diga respeito à pessoa de cada aluno, pois a cada um mobiliza na sua inteireza pessoal, para conseguir progredir nas aprendizagens propostas pela escola e pelos professores, pelo que estes modelos de ensino e de aprendizagem só são realmente eficazes se inscritos numa escola que os enquadra e potencia do ponto de vista institucional, ou seja, escolas com o foco na melhoria dos processos pedagógicos porque focada nos resultados dos alunos, que elegem como prioritária esta melhoria por parte de todo o tipo de alunos (e não apenas dos que aprendem bem), que se debruça sobre eles, que organiza a escola e se ocupa real quotidianamente com os progressos dos alunos, de cada um e de todos.” (Azevedo, 2012, p.2).

Aliás, à semelhança daquilo que Zins (2004, cit. por Azevedo, 2012, p.6), preconiza, o sucesso escolar é uma construção social para a qual confluem:

(i) ambientes seguros e pacíficos; (ii) relações entre alunos e professores, que promovem a vontade de aprender (...); (iii) estratégias de ensino (...); (iv) o trabalho em conjunto dos professores e das famílias (...); (v) alunos mais comprometidos nos processos de aprendizagem; (vi) alunos conscientes das tarefas (...) e que se apoiam na resolução dos seus problemas de estudo (...) (Azevedo, 2012, p. 6).

Quanto ao insucesso escolar, é recorrentemente analisado como o espelho do disfuncionamento entre o aluno, a família, os programas curriculares e os professores (Roazzi & Almeida, 1998). Comumente associam-se ao sucesso e insucesso escolares variados fatores como o empenho, a exigência da tarefa, a inteligência, a influência do professor e influência de terceiros (Weiner, 1993, cit. por Dias, 2010). De acordo com Freire (2010), as causas do insucesso escolar estão, sobretudo, associadas a fatores como o nível socioeconómico e cultural do discente, a instituição escolar e todos os seus

intervenientes (os professores). Deste modo, são vários os fatores e as variáveis que concorrem para o sucesso e o insucesso escolar, nomeadamente fatores externos (Formosinho, 1987; Marchesi *et al.*, 2003), fatores de contexto escolar (Roazzi e Almeida, 1988) e ainda fatores pessoais (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, *et al.*, 2005).

Relativamente aos fatores externos são apontados o processo de socialização do aluno no seio da família, assim como a linguagem adotada pelos seus cuidadores, o apoio prestado pelos mesmos ou a falta dele, os bens materiais a que tem acesso, as atitudes quanto à escola, o projeto de vida e as atividades culturais em que o aluno participa e a zona onde reside (Formosinho, 1987; Marchesi *et al.*, 2003).

Quanto aos fatores do contexto escolar, evidenciam-se a dinâmica escolar e as políticas educativas, designadamente o currículo, os procedimentos de avaliação, a existência de espaços escolares de qualidade, o corpo docente, a dimensão das turmas como alguns dos aspetos que intervêm no rendimento escolar dos alunos (Roazzi & Almeida, 1988).

No que concerne aos fatores pessoais, Almeida *et al.* (2005) referem que a atitude dos alunos face à escola e à aprendizagem, a sua motivação e as competências intervêm no desempenho escolar. Almeida, Miranda e Guisande (2008) entendem ainda que o esforço é fulcral para o caminho do sucesso ou insucesso escolar, referindo que esta característica espelha a intensidade com que o aluno realiza determinada tarefa.

O inquérito internacional de *TALIS* (Teaching and Learning International Survey), desenvolvido em 2008 pela OCDE possibilitou inferir que as características pessoais dos professores afetam o (in)sucesso escolar dos alunos, pelo que para a obtenção de melhores resultados, é necessária uma intervenção distinta, junto das escolas com maiores níveis de insucesso escolar.

Para explicar o insucesso escolar existem estudos que reconhecem fatores de risco como a parca motivação dos alunos (Mc Evoy & Welker, 2000), o baixo nível socioeconómico (Saavedra, 2001) e o fraco envolvimento parental (Henry, 2000). Não obstante, uma variável que também tem sido estudada na sua relação com o desempenho académico é o envolvimento dos alunos na escola. Deste modo, muitos estudos indicam que o envolvimento dos alunos é preditor do seu desempenho académico (Skinner & Belmont, 1993; Veiga *et al.* 2009; Wu, Hughes & Kwow, 2010).

Na revisão de literatura de Veiga *et al.* (2012), é reiterada a existência de estudos que apresentam uma relação positiva e significativa entre as dimensões do envolvimento e os resultados escolares. Os estudos desenvolvidos no ensino básico e secundário (Finn & Rock, 1997; Goodenow, 1993; Veiga *et al.*, 2012) têm constatado correlações significativas, o conduz à ideia de que os resultados no envolvimento podem ser preditivos da qualidade do rendimento académico.

Nesta investigação, será estudada variável do sucesso escolar dando especial enfoque à definição de Azevedo (2012), segundo o qual é “sucesso é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa” (p. 2), bem com a de Mendonça (2009), segundo a qual o sucesso se pode medir através do número de retenções. Tomam-se assim como indicadores os resultados obtidos quanto às classificações declaradas a Português e o número de reprovações dos inquiridos.

3.1. Síntese do Capítulo

Neste capítulo apresentou-se o conceito de sucesso e insucesso escolar, bem como foram referidos os fatores externos e pessoais que lhe são associados e referiu-se a associação entre o sucesso e insucesso escolar e o envolvimento do aluno na escola.

No capítulo seguinte, apresenta-se a metodologia seguida na presente investigação.

Capítulo 4. Metodologia

4.1. Opções Metodológicas

A presente investigação pauta-se pelo paradigma quantitativo e correlacional. Este tipo de enfoque deve ser o mais objetivo possível, evitando a influência das tendências do investigador, seguindo um processo previsível, predeterminado e estruturado, utilizando o raciocínio dedutivo. Este enfoque é, por isso, “sequencial e comprobatório, isto é, cada fase precede à seguinte pelo que não é possível “pular passos” de investigação (Sampieri *et al.*, 2014, p.44).

Segundo Duarte (2009), no caso da investigação quantitativa, é fundamental proceder a uma revisão de literatura extensiva, com o intuito de se conseguir um bom enquadramento; as hipóteses derivam da teoria e devem ser operacionalizadas; os instrumentos de recolha são predefinidos, variando entre inquéritos, entrevistas estruturadas, experiências, questionários, entre outros. Na maior parte dos casos, pretende-se obter uma amostra que seja representativa da população, pois há intenção de generalização dos dados para a população. Os fenómenos observados são organizados de acordo com a sua frequência e a sua distribuição. Após a análise de dados, retorna-se às hipóteses, procedendo-se à sua corroboração ou infirmação. Em jeito de conclusão, é possível esquematizar-se a organização do processo de investigação como: teoria – hipóteses – operacionalização – amostragem – recolha de dados – interpretação dos dados – validação – corroboração ou infirmação de hipóteses (Duarte, 2009). Deste modo, o investigador quantitativo deve ter uma postura neutra e imparcial, sendo a sua relação distanciada do participante, afastando-se das suas crenças e valores, de modo a não influenciar os resultados. O grande objetivo deste paradigma é descrever as variáveis e encontrar relação entre ambas. Durante o processo de investigação, procura-se controlar o estudo, muitas vezes, manipulando-se variáveis, a fim de que se possam medir as possíveis associações ou possíveis efeitos causados.

4.2. Objetivos de investigação, Questões de Pesquisa e Hipóteses

A temática do envolvimento do aluno tem vindo a tornar-se verdadeiramente relevante, sobretudo atendendo aos níveis de insucesso escolar à realidade escolar recentemente “abalada” pela pandemia.

O insucesso escolar tem representado um problema muito grave, sendo muitas vezes debatido pelos responsáveis pela educação açoriana e em relação ao qual variadas medidas têm sido aplicadas na tentativa da sua remediação. Na verdade, o insucesso é caracterizado por elevadas taxas de retenção em todos os níveis de ensino, bem como pelo abandono escolar precoce, entre outros aspetos. Segundo os dados das Estatísticas da Educação relativos a 2020/2021 a taxa de retenção, no caso do ensino secundário e ensino profissional, na RAA é de 12,8%, a qual, apesar de ter vindo a baixar, sobretudo se atendermos à taxa de há 10 anos atrás (25,4%), continua elevada. Não obstante as medidas de remediação, como o exemplo do Plano integrado para a promoção do sucesso escolar (Prosucesso), os números são preocupantes, pelo que é pertinente estudar e perceber a realidade da educação açoriana, no caso em concreto, no nível secundário (ensino secundário e ensino profissional) na ilha de São Miguel. Quanto à pandemia, não se pode ignorar os efeitos que se fizeram refletir na modalidade de ensino à distância imposta à escola, nos últimos dois anos letivos (2020/2021 e 2021/2022), situação que terá, eventualmente, enfraquecido vínculos em relação à escola e ao envolvimento na escola.

Mais, a preocupação com a educação, a formação e a escolaridade prossegue como um dos objetivos políticos a alcançar, como está patente no Plano de Recuperação e Resiliência (PRR 2021-2026), segundo o qual há uma aposta significativa na formação dos nossos jovens e adultos, no âmbito do “Roteiro do potencial produtivo e emprego - Investimento e Inovação Qualificações e Competências”, mais concretamente a “RE-9 - Modernização do Ensino e Formação Profissional” (p.16).

Deste modo, considerando que o comportamento do professor (Veiga, Caldeira e Melo, 2013) e o envolvimento parental (Silva, 2003) parecem trazer benefício ao envolvimento do aluno na escola e que este é visto como um fator protetor contra o baixo desempenho (Lam & Jimerson, 2008; Veiga, 2007, 2008), é intuito deste trabalho conhecer e caracterizar o envolvimento do aluno, em geral e nas dimensões

comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa, e estudar, na perspetiva do aluno, a influência (os contributos) do *feedback* docente e do apoio parental no envolvimento de alunos do ensino secundário e ensino profissional (tipologia de ensino ministrado nas escolas da rede privada) da ilha de São Miguel e, ainda, descortinar a sua relação entre o envolvimento e sucesso escolar. É de referir que este estudo contribui para um projeto mais amplo, o qual visa estudar esta problemática na ilha de São Miguel numa perspetiva longitudinal, desde o 1º ciclo ao ensino secundário e profissional (na escola regular e nas escolas da rede privada).

Questões pesquisa:

A questão de pesquisa resulta do problema de investigação: Como se caracteriza o envolvimento de alunos do ensino secundário e ensino profissional (em escolas da rede privada), como difere em função dos fatores sociodemográficos e escolares e como se relaciona com o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar? Esta questão, por sua vez, dá origem às seguintes subquestões:

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

Q.2. Como se diferenciam os resultados do envolvimento na escola em função do género?

Q.3. Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com a idade?

Q.4. Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com a escolaridade dos pais?

Q.5. Como se diferenciam os resultados do envolvimento na escola em função das reprovações?

Q.6: Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar?

Q6.1: Como se caracteriza o *feedback* docente?

Q6.2: Como se caracteriza o apoio parental?

Q6.3.: Como se caracteriza o sucesso escolar?

Hipóteses:

H0₁: Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* docente.

H0₂: Não há relação entre envolvimento dos alunos e apoio parental.

H0₃: Não há relação entre envolvimento dos alunos e sucesso escolar.

Q.7. Será que o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar são preditores estatisticamente significativos do envolvimento dos alunos na escola?

H0₄: O *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar não são preditores do envolvimento do aluno.

4.3. Amostra

4.3.1. Plano de Amostragem

A seleção do ano de escolaridade (12º ano, no caso do ensino secundário e 3º ano, no caso do ensino profissional) teve por base o facto de constituir um ano terminal, quer no ensino secundário, quer no ensino profissional. As escolas foram seleccionadas por concelho, atendendo à população dos mesmos. Os concelhos (A, B e C) foram escolhidos de modo a que os mesmos refletissem realidades populacionais diferentes a fim de que a amostra traduzisse a diversidade que caracteriza a população. É de referir ainda que no universo considerado a taxa de retenção de variou entre aproximadamente 10% para o ensino secundário e entre cerca de 12% e 16% para o ensino profissional, de acordo com as estatísticas da Direção Regional da Educação referentes ao ano letivo 2020-2021.

O tipo de amostra utilizado foi a probabilística simples, ou seja, optou-se por uma escolha aleatória dos participantes. O tamanho da amostra, o nível de confiança e a margem de erro foram definidos a partir de uma ferramenta *on-line* de cálculo – “*Sample Size Calculator*” – a qual permite calcular o tamanho da amostra, conceito estatístico que envolve a determinação do número de observações ou réplicas (a repetição de uma

condição experimental utilizada para estimar a variabilidade de um fenómeno) que devem ser incluídas numa amostra estatística.

4.3.2. Caracterização da Amostra

Neste estudo participaram alunos do 12º ano escolaridade (n=235) e alunos do 3º ano de cursos técnico-profissionais, no caso do ensino profissional (n=84), de três concelhos da ilha de São Miguel, totalizando 319 inquiridos. É de mencionar o facto de que houve questões na secção referente aos dados sociodemográficos em relação às quais os participantes não responderam, o que poderá condicionar o valor de n aquando da apresentação e análise dos resultados, tendo sido contabilizadas apenas as respostas efetivas.

Na Tabela 2 sintetiza-se a caracterização sociodemográfica referente aos participantes.

Tabela 2 – Caracterização sociodemográfica da amostra (ensino secundário e ensino profissional)

Ensino Secundário	N	%	Ensino Profissional	N	%
<i>Género</i>			<i>Género</i>		
Feminino	168	71.8	Feminino	48	57.1
Masculino	66	28.2	Masculino	36	42.9
<i>Habilitação escolar da mãe</i>			<i>Habilitação escolar da mãe</i>		
1.º ciclo do ensino básico	15	6.4	1.º ciclo do ensino básico	11	13.1
2.º ciclo do ensino básico	40	17.1	2.º ciclo do ensino básico	26	31.0
3.º ciclo do ensino básico	64	27.4	3.º ciclo do ensino básico	35	41.7
Ensino secundário	57	24.4	Ensino secundário	10	11.9
Ensino superior	58	24.8	Ensino superior	2	2.4
<i>Habilitação escolar do pai</i>			<i>Habilitação escolar do pai</i>		
1.º ciclo do ensino básico	21	9.1	1.º ciclo do ensino básico	21	25.0
2.º ciclo do ensino básico	69	29.7	2.º ciclo do ensino básico	35	41.7
3.º ciclo do ensino básico	58	25.0	3.º ciclo do ensino básico	22	26.2
Ensino secundário	37	15.9	Ensino secundário	4	4.8
Ensino superior	47	20.3	Ensino superior	2	2.4

No que diz respeito à idade, no ensino secundário a média foi de 17.8 anos, variando entre um mínimo de 17 e um máximo de 21 anos. Pela leitura da Tabela 2, relativamente ao ensino secundário observa-se que a maioria dos inquiridos pertence ao género feminino (71.8%). As habilitações académicas dominantes são o 3.º ciclo do ensino básico (27.4%), no caso das mães, e o 2.º ciclo do ensino básico (29.7%), no caso dos pais.

Quanto aos dados referentes à amostra pertencente ao ensino profissional, a média de idades dos alunos é de 18.9 anos, variando entre um mínimo de 16 e um máximo de

23 anos. A maioria dos participantes pertence ao género feminino (57.1%). As habilitações académicas predominantes são o 3.º ciclo do ensino básico (41.7%), no caso das mães, e o 2.º ciclo do ensino básico (41.7%), no caso dos pais.

Relativamente às reprovações, no ensino secundário, é possível verificar que mais de metade dos alunos nunca reprovou (71.5%) e, de entre os que reprovaram, 17.4% repetiu uma vez, sendo esta a condição mais expressiva. Já no ensino profissional, apenas cerca de um terço dos alunos nunca reprovou (35.7%), sendo que dos que reprovaram, 28,6% repetiu duas vezes, condição que se destaca, conforme o disposto na Tabela 3.

Tabela 3 – Número de reprovações

	Ensino Secundário		Ensino Profissional	
	N	%	N	%
Nunca	168	71,5	30	35,7
Repeti uma vez	41	17,4	22	26,2
Repeti duas vezes	23	9,8	24	28,6
Repeti mais de duas vezes	3	1,3	8	9,5

4.3.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a realização do presente estudo procedeu-se à recolha de dados através do processo de inquérito por questionário. O inquérito apresenta-se como uma técnica e/ou estratégia de recolha de dados (Morgado, 2013), amplamente difundida no âmbito das Ciências Sociais e Humanas (CSH) e com particular destaque na investigação em Educação (Ghiglione & Matalon, 2001; Tuckman, 2012; Santos *et al.*, 2021). Esta técnica de recolha de dados é mais comumente utilizada em estudos de grande escala, possibilita inquirir um número significativo de sujeitos perante um determinado fenómeno pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de conduzir a inferências e a generalizações.

O questionário utilizado no presente estudo integrou duas secções: a primeira respeitante a três escalas de medição das variáveis em estudo, as quais foram testadas e validadas para a população portuguesa, a saber Envolvimento do Aluno na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D) de Feliciano Veiga (2013), 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 de Ysseldyke e Christenson, (2002) com adaptação de Cláudia Silva (2017). É de referir que houve a autorização prévia por parte dos seus autores para a sua utilização. A segunda secção do questionário contemplou as variáveis sociodemográficas (sexo, idade e habilitações escolares dos pais) e as variáveis escolares (reprovações e classificações declaradas a português).

A escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (E4D-EAE), elaborada por Veiga (2013, 2014, 2016), para aplicação a alunos do 6º ao 10º ano de escolaridade, é composta por 20 itens e inclui as seguintes dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa para além da medida geral do envolvimento. As respostas são quantificadas numa escala do tipo *Likert*, de 1 a 6 (sendo 1 – Total desacordo e 6 – total acordo). Para o estudo da validade interna, o autor (2013) recorreu a uma análise fatorial exploratória com rotação varimax, sem especificação do número de fatores a extrair, tendo surgido 4 fatores. O coeficiente de saturação usado na matriz fatorial rodada foi de 0.40 para a seleção dos itens para os 4 fatores, os quais foram coincidentes com as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. O autor (2013) estudou ainda a fidelidade da escala ao nível da consistência interna tendo obtido valores de alpha de Cronbach a oscilar entre 0.7 e 0.8. Um outro estudo às qualidades psicométricas da escala (Silva, Ribas & Veiga 2017), em que foi utilizada uma análise fatorial confirmatória com recurso ao software AMOS, corroborou a estrutura quadridimensional e mostrou que o modelo apresenta um bom ajustamento ($\chi^2/df = 1.758$; CFI = .941; TLI = .930; RMSEA = .051; PCFI = .797). Os valores de alpha de Cronbach encontrados nesse estudo foram semelhantes aos encontrados pelo autor, sendo o do alpha total de .828, revelando uma boa consistência interna. Deste modo, trata-se de uma escala quadridimensional, a qual mede o envolvimento do aluno na sua globalidade e nas suas 4 dimensões: afetiva, comportamental, cognitiva e agenciativa.

Quanto à Escala de Perceção dos Alunos sobre o *Feedback* dos Professores, de Carolina Carvalho, Joseph Conboy, João Santos, Jesuína Fonseca, David Tavares, Dulce Martins, Maria Salema, Edite Fiuza e Ana Paula Gama, esta agrega o total de 12 itens

com resposta numa escala de quatro pontos extremos (3=Sempre; 0=Nunca), sendo que dos itens 1 a 9, inclusive, é testado o *feedback* eficaz e do item 10 ao 12 é testado o *feedback* não eficaz da profissionalidade docente. Para a sua validação foi realizado um estudo com uma população que integrou alunos do ensino básico e secundário, os quais frequentavam anos de transição entre ciclos de estudo, pretendendo-se uma amostra alargada que considerasse a diversidade inerente ao universo dos alunos que frequentam os 6º, 7º, 9º e 10º anos. No estudo foi obtido um alfa de 0.84 para o *feedback* eficaz e 0.70 para o *feedback* não eficaz, pelo que se considera que a escala apresenta uma boa consistência interna e uma boa homogeneidade quer para a escala do *feedback* eficaz quer para a do *feedback* não eficaz.

No que se refere à escala sobre a Perceção dos alunos do Apoio Parental, de Cláudia Ribeiro *et al.* (2017), esta é composta por 8 itens. As respostas são dadas numa escala de frequência de 1 a 6 (1 – Nunca, 2 – Raramente, 3 – às Vezes, 4- Muitas Vezes, 5 – Quase Sempre e 6- Sempre). Para a validação desta escala para a população portuguesa foi estudada a fidelidade ao nível da consistência interna e, ainda, a validade de construto. A consistência interna foi estudada através do *alpha* de *Cronbach*, tendo-se obtido um *alpha* de 0.85, o que, *per si*, indicia uma boa consistência interna. Verificou-se que nenhum item prejudicava a consistência interna e que as correlações de cada item com o total da escala sem esse item oscilavam entre 0.40 e 0.72 o que indicou que os itens se enquadram no construto medido. Uma análise factorial confirmou a unidimensionalidade da escala ($X^2/df = 2.327$, CFI = 0.982 e TLI = 0.966, e RMSEA = 0.06). É de referir que a amostra foi constituída por 330 alunos do 10º ano de escolaridade, de uma Escola Secundária do distrito de Lisboa. Trata-se de uma escala unidimensional que mede a perspetiva que os alunos têm acerca do apoio parental.

4.3.4. Procedimentos de recolha de dados

Foi estabelecido previamente o contacto com a Secretaria Regional da Educação para que esta entidade aceitasse o pedido de realização do estudo. Em seguida, foram contactadas todas as escolas seleccionadas para o estudo, via e-mail, além de lhes ter sido explanado como se organizaria todo o processo de recolha de dados. Após a Secretaria Regional da Educação e as escolas terem aceitado a proposta de estudo, o processo de

recolha de dados foi efetuado *in loco* tendo sido realizado pela investigadora, nalguns casos, e, noutros, pelo docente titular, de acordo com a orientação de cada unidade orgânica, embora sempre com a supervisão da investigadora.

O presente estudo abrangeu participantes menores e maiores de idade. Deste modo, foi elaborado um consentimento informado para que os pais/ Encarregados de Educação aceitassem ou não a participação do seu educando no estudo, pelo que o questionário seria realizado apenas se os alunos possuísem a autorização do Encarregado de Educação, pois não havendo a referida autorização, o aluno não estaria em condições de participar no estudo. Pelo contrário, os discentes com mais de 18 anos, não tiveram a necessidade de apresentar o consentimento informado assinado pelos Encarregado de Educação. Não obstante, foi-lhes facultado um consentimento informado, de modo a que estivessem cientes da sua participação no estudo. É de referir, ainda, que todos os participantes estavam cientes de que poderiam interromper a sua participação a qualquer momento, se assim o entendessem.

4.3.5. Procedimentos de análise de dados

O procedimento de análise estatística implicou o recurso a medidas de estatística descritiva (frequências, moda, média e respetivos desvio-padrão) e o recurso a medidas de estatística inferencial. Foi utilizado o coeficiente de consistência interna *alfa de Cronbach*, o coeficiente de correlação de *Pearson*, o coeficiente de correlação de *Spearman*, o teste *t* de *Student* para amostras independentes, o teste *t* de *Student* para variável única e o modelo de regressão linear múltipla para identificar preditores significativos da variável dependente.

De referir que nas amostras com dimensão superior a 30, aceitou-se a normalidade de distribuição de acordo com o teorema do limite central. A homogeneidade de variâncias foi analisada com o teste de *Levene*. Os 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) foram analisados, encontrando-se genericamente satisfeitos (Pereira & Patrício, 1999).

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 28 para Windows.

4.3.6. Preocupações éticas

O estudo considerou os preceitos éticos da investigação atendendo ao Relatório Belmont (1978), nomeadamente os princípios básicos reguladores de pesquisa conduzida por humanos: “respeito pelas pessoas”, “beneficência” e a “justiça” (cit. por Lima, 2006, p. 139). Além destes princípios, o estudo atendeu, igualmente, a seis normas de conduta científica, a saber: “desenho de investigação válido”, “competência do investigador”, “identificação das consequências”, “seleção dos participantes”, “consentimento informado adequado” e “compensação pelos danos” (Lima, 2006, pp. 139-140).

O estudo no seu todo foi primeiramente submetido à Comissão de Ética da Universidade dos Açores, de modo a estabelecer e a assegurar os seguintes princípios éticos:

- 1) A participação voluntária no estudo, podendo o participante desistir de preencher os questionários, sem quaisquer penalizações, danos e/ou riscos;
- 2) O preenchimento anónimo dos questionários, pelo que, se salvaguarda a identidade dos participantes e da instituição de ensino, bem como a confidencialidade das respostas dadas;
- 3) Codificação dos dados e respetivo armazenamento até à conclusão da investigação;
- 4) Eliminação dos dados após a defesa da dissertação e da divulgação dos resultados em artigos científicos aquando do fim da investigação.

4. 4. Síntese do Capítulo

Neste capítulo foi efetuada uma descrição da metodologia utilizada na presente investigação. Assim foi apresentado o tipo de estudo, as questões de pesquisa e as respetivas hipóteses, foram descritas as opções metodológicas, foi caracterizada a amostra, os instrumentos e as suas propriedades psicométricas. Mais, descreveram-se os procedimentos de recolha de dados e de análise de dados e, por último, foram expostos os cuidados éticos tidos em conta no decorrer do momento da recolha de dados.

O capítulo subsequente patenteia os resultados encontrados no presente estudo, atendendo ao problema e questões de pesquisa inerentes à investigação.

Capítulo 5 – Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo apresenta a análise estatística dos resultados obtidos através dos instrumentos utilizados, seguindo-se a sua interpretação e discussão em função da literatura revista e tendo por base as questões de estudo da presente investigação/estudo. Primeiramente, apresentam-se os resultados relativos ao envolvimento dos alunos na escola quer no ensino secundário, quer no ensino profissional nas escolas da rede privada; de seguida, são apresentados os resultados referentes ao *feedback* docente, ao apoio parental, ao sucesso escolar e a sua relação com o envolvimento do aluno na escola, tanto no ensino secundário como no ensino profissional.

Com o intuito de analisar como se diferenciam e relacionam os resultados foram realizadas análises descritivas dos dados, bem como análises diferenciais e correlacionais.

5.1. Estudo da consistência interna dos instrumentos na amostra

A consistência interna dos instrumentos utilizados no presente estudo, no que diz respeito aos dados do ensino secundário foi analisada com o coeficiente *alfa de Cronbach*, o qual variou entre um mínimo de .642 (fraco, mas aceitável) na dimensão comportamental do envolvimento dos alunos na escola e um máximo de .921 (excelente) no *feedback* eficaz. No que concerne ao envolvimento do aluno, para melhorar a consistência interna da dimensão afetiva, eliminou-se o item 6, razão pela qual a referida dimensão contou com os itens 7, 8, 9 e 10 ao longo do trabalho. Relativamente ao apoio parental, este foi de .870 (bom), conforme se apresenta na Tabela 4.

Tabela 4 – Consistência interna (ensino secundário)

	<i>alfa de Cronbach</i>	Nrº de itens
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	.755	20
Cognitiva	.702	5
Afetiva	.882	4
Comportamental	.642	5
Agenciativa	.853	5
<i>Feedback dos professores</i>		
<i>Feedback eficaz (PFe)</i>	.921	9
<i>Feedback não eficaz (PFne)</i>	.729	3
<i>Apoio parental</i>	.870	8

Quanto à consistência interna relativamente aos dados para o ensino profissional, esta foi analisada com o coeficiente de *alfa de Cronbach*, variando entre um mínimo de .584 (fraco, mas aceitável) na dimensão cognitiva do envolvimento dos alunos na escola e um máximo de .867 (bom) no apoio parental. No respeitante ao envolvimento do aluno, para melhorar a consistência interna da dimensão afetiva, eliminou-se o item 6, razão pela qual a mencionada dimensão contou com os itens 7, 8, 9 e 10 ao longo do trabalho. Relativamente ao *feedback* eficaz, este foi de .775 (razoável), conforme disposto na Tabela 5.

Tabela 5 – Consistência interna (ensino profissional)

	<i>alfa de Cronbach</i>	Nrº de itens
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	.692	20
Cognitiva	.584	5
Afetiva	.718	4
Comportamental	.721	5
Agenciativa	.851	5
<i>Feedback dos professores</i>		
Feedback eficaz (PFe)	.775	9
Feedback não eficaz (PFne)	.798	3
<i>Apoio parental</i>	.867	8

A categorização dos valores de *alfa* segue o referenciado em Hill (2014). Em ambos os casos, os instrumentos revelam-se apropriados para a amostra em estudo.

5.2. Resultados do envolvimento do aluno na escola

Neste ponto são apresentados os resultados acerca do envolvimento do aluno na escola, em termos de baixo *versus* elevado, e em função das variáveis género, idade, escolaridade dos pais e número de reprovações, quer no ensino secundário quer no ensino profissional das escolas da rede privada.

5.2.1. Envolvimento do aluno na escola, baixo *versus* elevado

Em resposta à questão de estudo número um (Q1) – *Como se caracteriza o envolvimento dos alunos na escola – baixo ou elevado – na escala global e nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa?* – os resultados foram organizados em duas categorias de envolvimento, baixo *versus* elevado, na escala total e em cada uma das quatro dimensões (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa). Procedeu-se à comparação dos resultados (global e subescala) com o ponto médio da escala de resposta (3.5), considerando-se baixo o envolvimento se inferior ao ponto médio e elevado se superior, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 - Resultados relativos ao EAE (escala global e por dimensões)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	Sig.
Ensino Secundário						
<i>Envolvimento dos alunos na escola</i>	2.84	5.51	4.14	.54	18.162	.001***
Cognitiva	1.60	5.60	3.70	.81	3.896	.001***
Afetiva	1.00	6.00	4.35	1.06	12.263	.001***
Comportamental	2.80	6.00	5.36	.58	49.221	.001***
Agenciativa	1.00	6.00	3.15	1.03	-5.222	.001***
Ensino Profissional						
<i>Envolvimento dos alunos na escola</i>	2.88	5.10	4.02	.56	8.494	.001***
Cognitiva	1.40	4.80	3.29	.77	-2.391	.019*
Afetiva	1.75	6.00	4.22	1.00	6.628	.001***
Comportamental	1.60	6.00	4.82	.95	12.676	.001***
Agenciativa	1.20	6.00	3.75	1.04	2.203	.030*

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

A análise da Tabela 6 atesta que os valores de envolvimento dos alunos do ensino secundário são todos significativamente superiores ao ponto médio da escala de avaliação (3.5), $p < .05$, com exceção da dimensão agenciativa, a qual se situa significativamente abaixo do ponto médio da escala de resposta. Deste modo, pode-se considerar o envolvimento dos alunos na escola do ensino secundário como elevado, embora fique por esclarecer o resultado na dimensão agenciativa.

Quanto ao ensino profissional, a leitura dos resultados da Tabela 6 permite corroborar que o envolvimento dos alunos na escola é igualmente elevado, dado que todos os valores são superiores ao ponto médio da escala de avaliação (3.5), $p < .05$, com exceção da dimensão cognitiva, a qual se situa significativamente abaixo do ponto médio da escala de resposta. Assim, pode-se afirmar que o envolvimento é tendencialmente elevado, ficando por clarificar o resultado na dimensão cognitiva.

É possível verificar que as dimensões afetiva e comportamental são as que apresentam valores mais elevados (dimensão afetiva = 4.35; 4.22; dimensão comportamental = 5.36; 4.82), tanto no ensino secundário como no ensino profissional, concluindo-se, deste modo, o predomínio do sentimento de integração e de pertença à escola em detrimento do sentimento de exclusão (Archambault *et al.*, 2009; Furlong *et al.*, 2003, Finn, 1989; Skinner e Belmont, 1993, Veiga 2010, 2013; Voelkl, 1997), bem como a existência de condutas apropriadas ao contexto escolar, materializadas no cumprimento de regras e dos deveres que regulamentam o decorrer das aprendizagens ora dentro, ora fora do espaço escolar (Finn, 1993; Finn *et al.*, 1995; Finn e Rock, 1997; Fredericks *et al.* 2004; Skinner e Zimmer, 2012; Veiga, 2013).

Além do mais, de acordo com a literatura, a obtenção de valores reveladores de envolvimento afetivo e comportamental é consonante com o verificado em outros estudos acerca destas dimensões (Appleton *et al.*, 2008; Finn, 1989; Fredericks *et al.*, 2004; Lam *et al.*, 2012; Reschly e Christenson, 2012).

No que diz respeito aos valores da dimensão cognitiva, no ensino regular, presume-se a predominância de alunos que se fazem valer do recurso a estratégias de processamento de informação, aquisição significativa das aprendizagens, gestão e planeamento de métodos de aprendizagem (Finn e Zimmer, 2012; Lam *et al.*, 2012; Skinner e Pitzer, 2012; Veiga, 2013), ao contrário do que se observa em relação aos alunos do ensino profissional.

A literatura, no que à dimensão agenciativa diz respeito, indica que os alunos envolvidos agenciadamente tomam iniciativa, partilham o seu interesse e intervêm nas aulas com o intuito de exprimirem as suas opiniões (Reeve, 2012; Reeve 2013, Reeve e Tseng, 2011; Veiga, 2013). Talvez a proximidade que subjaz à relação professor-aluno, no ensino profissional, bem como a forma de abordar os conteúdos, possa constituir uma base para interpretar os resultados elevados dos alunos deste tipo de ensino. Além disso, o tamanho das turmas pode propiciar uma maior comunicação, mais intervenção e maior expressão de opinião. Também as características da prática pedagógica com uma componente mais prática e uma maior ligação com a realidade, isto é, com o mundo do trabalho, podem ser aspetos a considerar na interpretação destes resultados. Além do exposto, segundo Wylie e Hodgen (2012), o contributo dos discentes para as oportunidades de aprendizagem é ajustada pelas respostas de outros, o que pode ser propiciado no contexto de sala de aulas no ensino profissional, tanto pela maior oportunidade de comunicação horizontal, com vista à resolução de problemas, como pela

eventualidade de maior interpelação dos docentes, facilitada pelo menor número de alunos em classe.

5.1.2. Envolvimento em função do género

Relativamente à questão de estudo número dois (Q2) – *Como se diferenciam os resultados do envolvimento na escola em função do género?*, os resultados são sintetizados na Tabela 7.

Tabela 7 - Envolvimento dos alunos e género

	Feminino		Masculino		t	Sig.
	M	DP	M	DP		
Ensino Secundário						
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	4.16	.51	4.06	.59	1.266	.207
Cognitiva	3.86	.77	3.32	.78	4.840	.001***
Afetiva	4.29	1.01	4.48	1.18	-1.234	.218
Comportamental	5.38	.58	5.29	.58	1.057	.292
Agenciativa	3.14	.99	3.18	1.14	-0.287	.774
Ensino Profissional						
	M	DP	M	DP	t	Sig.
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	4.08	.59	3.94	.51	1.080	.283
Cognitiva	3.23	0.81	3.39	.73	-0.933	.354
Afetiva	4.31	1.07	4.10	.90	0.944	.348
Comportamental	5.03	0.87	4.54	1.01	2.415	.018*
Agenciativa	3.75	1.10	3.76	1.00	-0.024	.981

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

A leitura da Tabela 7 permite inferir que no ensino regular as alunas apresentam valores mais elevados comparativamente aos alunos apenas no que diz respeito à dimensão cognitiva [$t(232) = 4.840, p < .001$], ou seja, há uma diferença entre os grupos masculino e feminino na dimensão cognitiva, no respeitante ao ensino secundário.

Relativamente aos resultados do ensino profissional, observam-se diferenças estatisticamente significativas em função do género dos alunos na *dimensão comportamental*, $t(82) = 2.415, p = .018$, ou seja, as alunas patenteiam valores mais elevados do que os alunos nesta dimensão.

Atendendo aos resultados obtidos, segundo os quais as alunas apresentam valores de envolvimento mais elevado na dimensão cognitiva (ensino secundário) e na dimensão

comportamental (ensino profissional), é possível, então, constatar que as alunas no ensino secundário parecem manifestar mais concentração, esforço, participação e o desejo de ir mais longe, patenteando o recurso a estratégias de autorregulação, nas quais se incluem as estratégias metacognitivas para o planeamento das aprendizagens, a monitorização e a autoavaliação das tarefas realizadas (Weinstein e Mayer, 1986, cit. por Fredricks *et al.*, 2004) relativamente aos colegas do sexo masculino.

Já as alunas que frequentam o ensino profissional parecem manifestar uma conduta positiva (cumprimento de regras, assiduidade, pontualidade, entre outros), ausência de comportamentos disruptivos, bem como expressar maior envolvimento nas tarefas académicas, evidenciando esforço, persistência, participação ativa em contexto de sala de aula e determinação perante obstáculos quando comparadas com os colegas do sexo masculino, o que está em concordância com a literatura revista (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009; Finn, 1993; Finn *et al.*, 1995; Skinner & Zimmer, 2012, Appleton *et al.*, 2008; Birch & Ladd, 1997; Finn *et al.*, 1995; Skinner & Pitzer, 2012). Resultados semelhantes foram obtidos por Rooij, Jansen e Grift (2017), com uma amostra de 669 alunos do final do ensino secundário, onde o grupo masculino pontuou mais baixo no envolvimento cognitivo e comportamental relativamente ao grupo feminino.

Também em Veiga (2013, 2016) os resultados evidenciam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas concretamente na dimensão comportamental e cognitiva do envolvimento do aluno na escola, apresentando as raparigas níveis mais elevados.

Focando nos resultados das alunas de ambas tipologias de ensino, pode-se conjecturar que umas estarão orientadas para desafios cognitivos que poderão estimular o prosseguimento de estudos e as outras parecem estar mais condicionadas/modeladas pelo sistema normativo, quando se comparam com o grupo de colegas do sexo masculino.

5.1.3. Envolvimento em função da idade

A Tabela 8 apresenta os resultados que permitem responder à questão de estudo três (Q3) – *Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com a idade?*

Tabela 8 - Envolvimento e idade

Ensino Secundário	Idade	
	r	Sig.
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	-0.27	.956
Cognitiva	.098	.133
Afetiva	-.034	.605
Comportamental	-.022	.741
Agenciativa	-.038	.567

Ensino Profissional	r	Sig.
Envolvimento dos Alunos na Escola	.252	.021*
Cognitiva	.090	.414
Afetiva	.176	.510
Comportamental	.131	.235
Agenciativa	.188	.086

* $p \leq .05$

No ensino secundário, a análise dos resultados não mostrou correlações estatisticamente significativas entre o envolvimento dos alunos na escola e a idade ($p > .05$).

Quanto ao ensino profissional, o coeficiente de correlação entre o valor total do *Envolvimento dos Alunos na Escola* é estatisticamente significativo, positivo e fraco ($r = .252, p = .021$), permitindo a interpretação de que à medida que aumenta a idade aumenta também o envolvimento dos alunos na escola, isto é, parece que ter mais idade é sinónimo de ter mais interesse, de estar mais comprometido com a escola.

Deste modo, é possível inferir que os resultados no ensino secundário e no ensino profissional não são coincidentes, pois, num caso, a idade parece não estar associada ao envolvimento, enquanto no outro a progressão na idade parece pressupor maior envolvimento do aluno na escola.

Atendendo à literatura revista, existem estudos que apontam o facto de o envolvimento começar a diminuir à medida que os alunos se tornam mais velhos, acentuando-se essa diminuição do envolvimento a partir do início da adolescência e ao longo da escolaridade (Simons-Morton e Chen, 2009; Klem e Connel, 2004; Veiga,

Burden, Appleton *et al.*, 2014, Conboy *et al.*, 2014; Veiga, Robu, Moura *et al.*, 2014; Fernandes, Caldeira e Veiga, 2014).

Ora, os resultados obtidos neste estudo não estão em consonância com a literatura. Em particular no que diz respeito aos alunos do ensino profissional, os resultados contrariam a literatura, pois, neste caso, ter mais idade parece influenciar positivamente o envolvimento do aluno na escola. A este propósito, relembra-se que a média de idades dos alunos do ensino profissional (18.9) é ligeiramente superior à média dos alunos do ensino secundário (17.8). Neste sentido, importa também referir que alguns estudos atinentes às diferenças de aprendizagem, em função da idade, manifestam que os alunos com mais idade tendem a estar mais focados no processo de aprendizagem, apresentando níveis de envolvimento mais elevados (Freund *et al.*, 2010; Timms *et al.* 2018). De igual modo, o estudo de Burton, Dowling e Lawrence (2009), citado por Covas (2020), corroborou tais resultados. Embora estes estudos não tenham sido realizados com alunos do ensino profissional, poderão constituir uma base para a explicação do nível de envolvimento mais elevado no caso dos alunos do ensino profissional, uma vez que são ligeiramente mais velhos que os do secundário.

Não obstante, esta questão terá todo o interesse em ser esclarecida em estudos subsequentes.

5.1.4. Envolvimento em função da escolaridade dos pais

A escolaridade dos pais foi classificada em vários níveis: 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo ou equivalente, ensino secundário ou ensino profissional e ensino superior. Deste modo, para responder à questão de estudo número quatro (Q4) – *Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com a escolaridade dos pais?* – apresentam-se os resultados na Tabela 9.

Tabela 9 - Envolvimento dos alunos e escolaridade dos pais

	Mães		Pais	
	r	Sig.	r	Sig.
Ensino Secundário				
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	.111	.089	.037	.578
Cognitiva	.057	.385	-.042	.523
Afetiva	.089	.174	.071	.282
Comportamental	-.094	.152	-.100	.130
Agenciativa	.189	.004**	.096	.143
	Mães		Pais	
	r	Sig.	r	Sig.
Ensino Profissional				
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	-.110	.318	-.144	.193
Cognitiva	-.234	.032*	-.194	.077
Afetiva	.018	.873	-.130	.238
Comportamental	-.132	.233	-.230	.036*
Agenciativa	.044	.691	.049	.660

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

A leitura da Tabela 9 permite observar a relação entre o EAE e a escolaridade dos pais. Da sua análise, no caso do ensino secundário, verifica-se que o coeficiente de correlação entre a dimensão agenciativa e a escolaridade das mães é estatisticamente significativo, positivo e muito fraco ($r = .189$, $p = .004$). Deste modo, uma vez que o coeficiente é positivo, significa que à medida que as habilitações académicas das mães são mais elevadas aumenta o envolvimento agenciativo dos alunos na escola. Quanto à escolaridade dos pais parece não ser um agente particularmente associado ao envolvimento do aluno.

No que diz respeito ao ensino profissional, é possível observar que o coeficiente de correlação entre a dimensão cognitiva e a escolaridade das mães é estatisticamente significativo, negativo e fraco ($r = -.234$, $p = .032$). Sendo o coeficiente é negativo, isso significa que à medida que aumentam as habilitações académicas das mães diminui o envolvimento dos alunos na escola. O mesmo raciocínio se aplica no caso da escolaridade dos pais, mas em relação à dimensão comportamental, pois o coeficiente de correlação entre a dimensão comportamental e a escolaridade dos pais é estatisticamente significativo, negativo e fraco ($r = -.230$, $p = .036$).

Estudos há que apontam precisamente para o facto de as habilitações da mãe serem mais relevantes relativamente ao desempenho académico do aluno e ao envolvimento na escola (Addington, 2005; Behrman e Rosenzweig, 2002). Neste contexto, Berhman e

Rosenzweig (2002), por exemplo, referem que a educação das mães é de alguma forma mais importante do que a dos pais, apesar das diferenças não serem tão díspares quanto o esperado. Alguns autores sugerem que este fenómeno está relacionado com os papéis tradicionalmente realizados pelos pais atendendo ao género, cabendo à mãe o maior investimento e envolvimento na educação dos filhos (Abuya *et al.*, 2012). De acordo, ainda, com alguns investigadores, as expectativas educacionais, principalmente a das mães, estão positivamente relacionadas com o interesse escolar dos filhos (Dotterer *et al.*, 2009).

Os resultados no que concerne ao ensino secundário estão, portanto, em consonância com a literatura, verificando-se o facto de a correlação ser significativa no caso da escolaridade das mães, embora numa única dimensão do envolvimento dos alunos na escola. A escolaridade das mães parece contribuir para uma postura mais crítica e reflexiva dos filhos face à construção do conhecimento.

No que diz respeito aos dados obtidos no ensino profissional, é possível constatar que quanto mais elevada é a escolaridade das mães, tende a diminuir o envolvimento dos alunos na escola, resultados que fogem ao paradigma, pelo que esta questão deverá ser retomada em estudos subsequentes relativos à tipologia do ensino profissional nas escolas da rede privada da região. Também será oportuno aclarar a relação registada entre o envolvimento do aluno na escola e a escolaridade dos pais, com particular significado para a dimensão comportamental.

5.2.5. Envolvimento em função das reprovações?

A Tabela 10 apresenta resultados que permitem responder à questão de estudo número cinco (Q5) – *Como se diferenciam os resultados do envolvimento na escola em função das reprovações?*

Tabela 10 - Envolvimento dos alunos e reprovações

	Não		Sim		t	Sig.
	M	DP	M	DP		
Ensino Secundário						
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	4.17	.56	4.04	.45	1.669	0.97
Cognitiva	3.71	.84	3.69	.73	0.217	.828
Afetiva	4.43	1.04	4.15	1.10	1.823	.070
Comportamental	5.40	.52	5.26	.69	1.444	.152
Agenciativa	3.17	1.07	3.09	.91	0.538	.591
Ensino Profissional						
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	4.05	.54	4.01	.57	0.267	.790
Cognitiva	3.31	.72	3.29	.81	0.079	.937
Afetiva	4.18	.91	4.25	1.06	-0.271	.787
Comportamental	5.03	.85	4.70	1.00	1.527	.131
Agenciativa	3.66	.98	3.80	1.09	-0.599	.551

M – Média DP – Desvio padrão

Na leitura da Tabela 10, é possível averiguar que, tanto para o ensino secundário como para o ensino profissional, não existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de envolvimento dos alunos na escola em função das reprovações, isto é, não há diferença entre os dois grupos (os que reprovaram e os que não reprovaram).

Resultados análogos são obtidos quando se procede ao estudo da correlação (Tabela 11).

Tabela 11 - Envolvimento dos alunos e reprovações

	Nrº de reprovações	
	Rsp	Sig.
Ensino Secundário		
<i>Envolvimento dos Alunos na escola</i>	-.111	0.89
Cognitiva	-.008	.899
Afetiva	-.115	.077
Comportamental	-.057	.385
Agenciativa	-.040	.540
Ensino profissional		
<i>Envolvimento dos alunos na escola</i>	-.008	.944
Cognitiva	.028	.798
Afetiva	.111	.313
Comportamental	-.104	.347
Agenciativa	.013	.904

De acordo com a análise da Tabela 11, as reprovações parecem não ter uma associação com o envolvimento, uma vez que nenhuma correlação é significativa, o que não está em consonância com a literatura revista.

Muitos estudos sobre o desempenho acadêmico têm-se inclinado relativamente aos fatores de risco do insucesso escolar, o qual se pode manifestar, entre outras formas, na retenção escolar (Justino *et al.*, 2014). Na revisão de literatura de Veiga *et al.* (2012), é sublinhada a existência de estudos que exibem a relação positiva e significativa entre as dimensões do envolvimento e os resultados escolares. Também os estudos desenvolvidos no ensino básico e secundário (Finn & Rock, 1997; Veiga *et al.*, 2012) têm constatado correlações significativas, o conduz à ideia de que os resultados no envolvimento podem ser preditivos da qualidade do rendimento académico.

Neste estudo não se encontram diferenças no envolvimento do aluno na escola entre discentes com e sem reprovação, tanto no ensino secundário como no ensino profissional. É de referir ainda que também não se encontram correlações entre o envolvimento do aluno na escola e reprovação, o que parece contrariar o que a literatura sugere, pois, a maioria indica que o envolvimento dos alunos é preditor do seu desempenho académico (Skinner & Belmont, 1993; Veiga *et al.* 2009; Wu, Hughes & Kwow, 2010).

Atendendo às evidências trazidas pela literatura, há, pois, que procurar perceber os presentes resultados, retomando esta questão em estudos posteriores.

5.3. Resultados do *feedback* docente, envolvimento parental e sucesso escolar

Elaborada a caracterização do envolvimento do aluno na escola relativamente à amostra em estudo, passamos à questão 6 e às subquestões 6.1, 6.2 e 6.3, de modo a reunir dados que permitam, em seguida, testar as hipóteses H01, H02 e H03, conforme abaixo é enunciado:

Q6: Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar?

Q6.1: Como se caracteriza o *feedback* docente?

Q6.2: Como se caracteriza o apoio parental?

Q6.3.: Como se caracteriza o sucesso escolar?

Hipóteses:

H0₁: Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* docente.

H0₂: Não há relação entre envolvimento dos alunos e apoio parental.

H0₃: Não há relação entre envolvimento dos alunos e sucesso escolar.

Em resposta à subquestão de estudo número seis ponto um (SQ 6.1 – *Como se caracteriza o feedback docente?*) são apresentados os resultados na Tabela 12:

Tabela 12 - Caracterização do feedback docente

<i>Feedback dos professores</i>	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	t	Sig.
Ensino secundário						
<i>Feedback</i> eficaz (PFe)	.42	2.25	1.63	.38	5.440	.001***
<i>Feedback</i> não eficaz (PFne)	.00	2.33	0.47	.54	-29.208	.001***
Ensino profissional						
<i>Feedback</i> eficaz (PFe)	.75	2.25	1.63	.32	3.967	.001***
<i>Feedback</i> não eficaz (PFne)	.00	3.00	.68	.66	-11.274	.001***

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

De acordo com os dados observados na Tabela 11, no ensino secundário, os valores de *feedback* eficaz são significativamente superiores ao ponto médio da escala de avaliação [(1.5), $t(234) = 5.440$, $p < .001$], enquanto os de *feedback* não eficaz são significativamente inferiores ao ponto médio da escala de avaliação [$t(234) = -29.208$, $p < .001$]. Situação análoga é encontrada no ensino profissional. Deste modo, é possível aferir que quando o *feedback* é percebido como eficaz, ele é muito significativo e quando é percebido como não eficaz, também apresenta um significado muito intenso.

Estes resultados parecem estar em consonância com a literatura, pois o *feedback* do professor para os inquiridos neste estudo é muito significativo, integrando uma orientação no processo de ensino aprendizagem e simultaneamente um contributo para a

regulação da atividade do aluno, o que corrobora, à semelhança de estudos revistos, o papel e a pertinência do *feedback* do professor no contexto educativo. Neste sentido, a literatura aponta que o *feedback* eficaz diminui a incerteza através da cedência de informação, aumentando os sentimentos de competência que os indivíduos possuem acerca de si próprios e do seu desempenho (Linderbaum e Levy, 2010). Mais, a literatura indica igualmente que as estratégias de *feedback* constituem um fator pertinente na fomentação da relação entre professor e aluno, assim como no compromisso escolar e autorregulação na aprendizagem (Black et al., 2004; Black e William, 2010; Hattie, 2009). Além disso, o *feedback* do professor tem um papel basilar no envolvimento do aluno com a escola (Carvalho et al., 2011; Conboy e Fonseca, 2009; Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004; Veiga, 2009).

Sendo os resultados do *feedback* eficaz significativamente elevados, estes fazem supor que o trabalho realizado pelos professores, tanto no ensino secundário como no profissional, é profícuo. Assim, parece que a devolução da informação positiva por parte do professor, em ambos os contextos, é percebida como pertinente, constituindo um guia orientador, o que leva, então, a pressupor que o comportamento dos professores é entendido como construtivo e proveitoso para o trajeto escolar dos alunos.

No caso dos alunos do ensino profissional, não obstante os valores de *feedback* elevados e a função do professor como “guia orientador”, não se pode descuidar o facto de esses alunos patentearem muitas repetências antes da fase do inquérito, ou seja, aquando da sua frequência no ensino regular. Note-se, a este propósito, que a maioria dos alunos do ensino profissional indica que reprovou, pelo menos, uma vez (63,8% - cf. Tabela 3). Estas retenções ocorreram antes do ingresso no ensino profissional, pelo que se poderá presumir que esta tipologia de ensino constitui para estes alunos uma mais valia e uma alternativa valorizadora para o seu percurso escolar, podendo assumir ainda maior relevância o *feedback* proporcionado pelos professores.

Para obter a resposta à subquestão de estudo número seis ponto dois (SQ 6.2.) – *Como se caracteriza o apoio parental?* – é apresentada a Tabela 13.

Tabela 13 -Caracterização do apoio parental

Apoio parental	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	t	Sig.
Ensino Secundário	1.88	6.00	4.37	.97	17.324	.001***
Ensino Profissional	1.00	6.00	3.90	1.04	4.035	.001***

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

Atendendo à Tabela 13, os valores de apoio parental são significativamente superiores ao ponto médio da escala de avaliação (3.5) no ensino secundário e no ensino profissional.

De acordo com os resultados obtidos, quer no ensino secundário quer no ensino profissional, o envolvimento parental é elevado, ou seja, os inquiridos consideram a existência de apoio da parte dos seus pais. Ora, a perceção de apoio dos pais tem sido relacionada a uma melhor adaptação escolar, atitudes positivas face à escola, menos problemas de conduta, rendimento escolar e elevada autoestima (Rueger *et al.*, 2010; Veiga & Antunes, 2005; You & Nguyen, 2011), funcionando ainda como reforço positivo na realização de tarefas e sentimento de competência (Veiga & Antunes, 2005). Ao invés, a fraca perceção de apoio familiar tem sido associada a problemas de ordem afetiva e *distress* psicológico (Demaray *et al.*, 2005), comportamentos disruptivos (Skinner & Pitzer, 2012; Veiga, 2009) e insucesso escolar (Glasgow *et al.*, 1997).

Deste modo, estes valores de elevada perceção de apoio parental poderão ajudar a compreender o facto de os inquiridos manifestarem um elevado envolvimento no geral (4.14 no caso do ensino secundário e 4.02 no caso do ensino profissional – cf. Tabela 6) e, em específico, nas dimensões comportamentais e afetiva, pois, segundo a literatura, o apoio parental apresenta consequências positivas na dimensão comportamental (Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004), bem como na dimensão afetiva (Annunziata *et al.*, 2006; Wang & Eccles, 2012). De igual modo, Lam *et al.* (2012) mostraram que a elevada perceção de apoio parental se associa significativamente com as dimensões afetiva e comportamental do envolvimento.

Relativamente aos alunos do ensino profissional, é de referir ainda que, não obstante serem alunos mais velhos, o apoio parental parece continuar a constituir um suporte, o que contraria a literatura, segundo a qual, com o passar da idade, o apoio parental começa a decrescer e a perder a importância perante o adolescentes/jovem (Simons-Morton e Chen, 2009; Klem e Connel, 2004; Veiga, Burden, Appleton *et al.*, 2014, Conboy *et al.*, 2014; Veiga, Robu, Moura *et al.*, 2014; Fernandes, Caldeira e Veiga, 2014).

Não obstante, dado o tamanho da amostra dos alunos do ensino profissional (n=84), comparativamente à do ensino secundário (n=319), talvez seja pertinente tratar esta questão em estudos futuros.

A Tabela 14 apresenta a resposta à subquestão de estudo número seis ponto três (SQ6.3) – *Como se caracteriza o sucesso escolar?* – É de referir que, no presente estudo, o sucesso escolar foi medido tendo por base as classificações declaradas na disciplina de português.

Tabela 14 - Classificações declaradas a português

	Mínimo	Máximo	Moda	Média	Desvio Padrão
Ensino Secundário					
Classif. do último período a Português	3.00	19.00	10.0	12.53	2.81
Ensino Profissional					
Classif. do último período a Português	3.00	18.00	14.00	13.60	2.31

Na Tabela 14 são observadas as classificações declaradas a Português. No caso do ensino secundário, a média das classificações na disciplina, no último período, é de 12.5, variando entre um mínimo de 3 valores e um máximo de 19 valores. Se atendermos à frequência com que surgem classificações muito boas, esta parece ser reduzida, considerando o valor da moda. É possível verificar que os dados são consonantes com os que existem sobre o sucesso educativo na região. No caso do ensino profissional, a média das classificações a português no último período foi de 13.6, variando entre um mínimo de 3 valores e um máximo de 18 valores. É de destacar o valor da moda (14), sendo esta mais elevada quando comparada com a do ensino secundário, o que nos faz conjecturar como possíveis respostas a metodologia de trabalho praticada no ensino profissional, a

idade dos alunos ou, ainda, a proximidade da relação entre professor-aluno e aluno-professor existente no ensino profissional. Aliás, é de referir o facto de estes alunos, por um lado, apresentarem elevados níveis de retenção aquando da frequência do ensino regular e, por outro, apresentarem classificações expressivas a português aquando da frequência do ensino profissional. Não tendo sido encontrada na literatura estudos específicos sobre este ponto, estes resultados levantam possíveis questões para novos estudos a realizar no futuro, nomeadamente acerca da valorização do ensino profissional e a sua consideração como primeira escolha no leque das ofertas formativas pelos jovens.

As hipóteses emergentes da questão 6 são analisadas através dos resultados que se encontram na Tabela 15, a qual apresenta a relação entre o EAE, o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar.

H0₁: Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* docente.

H0₂: Não há relação entre envolvimento dos alunos e apoio parental.

H0₃: Não há relação entre envolvimento dos alunos e sucesso escolar.

Tabela 15 – Envolvimento dos alunos, feedback, apoio parental e sucesso escolar

		<i>Feedback eficaz</i>		<i>Feedback Não eficaz</i>		Apoio Parental		Classificações a Português	
		r	sig	r	sig	r	sig	r	sig
	EAE Total	.290	.001***	-.178	.008**	.352	.001***	.326	.001***
Ensino Sec.	Cognitiva	.237	.001***	-.172	.225	.279	.001***	.252	.001***
	Afetiva	.146	.026*	-.079	.001***	.230	.001***	.071	.285
	Comportamental	.239	.001***	-.340	.610	.193	.003**	.202	.002**
	Agenciativa	.139	.033*	.033	.008**	.175	.007**	.297	.001***
	EAE Total	.353	.001***	-.136	.274	.325	.003**	.226	.042*
Ensino Prof.	Cognitiva	.127	.251	.000	.999	.050	.653	.092	.411
	Afetiva	.358	.001***	-.210	.051	.285	.009**	.070	.534
	Comportamental	-.012	.916	-.174	.113	.231	.034*	.153	.170
	Agenciativa	.409	.001***	-.019	.866	.162	.141	.252	.022*
	EAE Total	.353	.001***	-.136	.274	.325	.003**	.226	.042*

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

No respeitante ao ensino secundário, a leitura da Tabela 15 permite afirmar que o *feedback* eficaz se correlaciona significativamente, de forma positiva embora muito fraca ou fraca, com o envolvimento global dos alunos na escola e nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Os coeficientes positivos permitem corroborar que o *feedback* eficaz promove o envolvimento dos alunos na escola. O *feedback* não eficaz correlaciona-se significativamente, de forma negativa embora fraca ou muito fraca, com o envolvimento geral dos alunos na escola e nas dimensões afetiva e agenciativa, sendo possível afirmar que o *feedback* não eficaz pode comprometer o envolvimento dos alunos na escola. Deste modo, é possível assumir que quanto mais os alunos percecionam o *feedback* não eficaz, menos envolvidos estão na dimensão geral do envolvimento e na dimensão afetiva. Os resultados relativos à dimensão agenciativa são estranhos, pelo que importa perceber melhor.

Quanto ao apoio parental, este correlaciona-se significativamente, de forma positiva e fraca com o envolvimento dos alunos na escola, nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Como os coeficientes são positivos, à medida que aumenta o apoio parental tende a aumentar também o envolvimento dos alunos na escola.

Relativamente às classificações a Português, estas correlacionam-se significativamente, de forma positiva e fraca com o envolvimento total dos alunos na escola, nas dimensões cognitiva, comportamental e agenciativa. Uma vez que os coeficientes são positivos, o envolvimento dos alunos na escola parece potenciar o seu desempenho escolar.

Quanto ao ensino profissional, atendendo aos resultados da Tabela 15, é possível averiguar que o *feedback* eficaz se correlaciona significativamente, de forma positiva e fraca ou moderada, com o envolvimento total dos alunos na escola e nas dimensões afetiva e agenciativa. Como os coeficientes são positivos, isso significa que o *feedback* eficaz está associado ao envolvimento global dos alunos na escola e nas dimensões já identificadas. O *feedback* não eficaz não apresenta correlação com o envolvimento do aluno.

Relativamente ao apoio parental, este correlaciona-se significativamente, de forma positiva e fraca com o envolvimento dos alunos na escola, nas dimensões global, afetiva e comportamental. Uma vez que os coeficientes são positivos, é possível afirmar que à medida que aumenta o apoio parental aumenta também o envolvimento dos alunos na escola no geral e nas dimensões afetiva e comportamental.

Quanto às classificações a Português, estas correlacionam-se significativamente, de forma positiva e fraca com o envolvimento total dos alunos na escola e na dimensão agenciativa. Atendendo a que o coeficiente é positivo, é possível verificar que o envolvimento dos alunos na escola melhora com o incremento do desempenho escolar e vice-versa.

Hipóteses:

Ensino Secundário

H0_{1S} – Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* docente.

H0_{1.1S} Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* eficaz.

H0_{1.2S} Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* não eficaz.

H0_{1.1S} Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* eficaz.

Refuta-se esta hipótese, uma vez que há relação entre o envolvimento e *feedback* eficaz.

H0_{1.2S} Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* não eficaz.

Não se pode refutar H0_{1.2S} porque a relação entre o envolvimento geral do aluno na escola em duas das suas dimensões com o *feedback* não eficaz é significativa. Este resultado requer mais exploração para ser melhor compreendido.

Em síntese, não se pode aceitar H0_{1S} considerando as conclusões relativas à H0_{1.1S} e H0_{1.2S}.

H0_{2S}: Não há relação entre envolvimento dos alunos e o apoio parental.

Refuta-se a H0_{2S}, ou seja, aceita-se a possibilidade de relação entre o envolvimento e o apoio parental, o que é consonante com a literatura.

H0_{3S}: Não há relação entre envolvimento dos alunos e sucesso escolar.

Ao observar os resultados, não se pode refutar a H0_{3S} dado o comportamento entre as variáveis do envolvimento afetivo e as classificações a Português. No entanto, é de sublinhar a relação positiva e significativa existente entre todas as outras dimensões do envolvimento total e as classificações a Português, arriscando-se presumir a ideia, à

semelhança daquilo que se encontra na literatura, que envolvimento e sucesso se potenciam reciprocamente.

Ensino Profissional

H0_{1P} – Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* docente.

H0_{1.1P} Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* eficaz.

H0_{1.2P} Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* não eficaz.

H0_{1.1P} Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* eficaz.

Não se pode refutar a H0_{1.1P}, uma vez que não há uma correlação significativa entre todas as dimensões do envolvimento. Porém, sublinha-se, como referido anteriormente, que algumas dimensões se correlacionam positivamente com o *feedback* eficaz, o qual, como já foi explicado, constitui um fator positivo para a construção de percursos escolares de sucesso.

H0_{1.2P} Não há relação entre envolvimento dos alunos e *feedback* não eficaz.

Aceita-se H0_{1.2P}, isto é, assume-se que não há relação entre o envolvimento do aluno na escola e o *feedback* não eficaz.

Em síntese, não se pode aceitar H0_{1P} devido às conclusões apresentadas para a H0_{1.1P}.

H0_{2P}: Não há relação entre envolvimento dos alunos e apoio parental.

Não se pode refutar a H0_{2P}, uma vez que não há correlação significativa entre todas as dimensões do envolvimento e os resultados da escala do apoio parental. Contudo, não se poderá ignorar as correlações existentes relativamente ao envolvimento total e as dimensões cognitiva e comportamental, considerando o papel que o apoio parental desempenha na salvaguarda de um percurso escolar positivo.

H0_{3P}: Não há relação entre envolvimento dos alunos e sucesso escolar.

Não se pode refutar a H0_{3P} uma vez que apenas se registam duas correlações significativas entre o envolvimento (total e a dimensão agenciativa) e as classificações a Português.

Passa-se, em seguida, à Questão 7 (Q7) e à respetiva hipótese:

Q7 – *Será que o feedback docente, o apoio parental e o sucesso escolar são preditores estatisticamente significativos do envolvimento dos alunos na escola?*

H0₄: O *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar não são preditores do envolvimento do aluno.

Para responder à questão de investigação número sete (Q7) foi realizada uma regressão linear múltipla com as variáveis *feedback* docente, apoio parental e sucesso escolar como variáveis independentes e o envolvimento escolar dos alunos como variável dependente. O modelo de regressão linear explica que 27.1% desta última variável é estatisticamente significativo, $F(4, 226) = 22.407, p < .001$.

Tabela 16 – Valor preditivo das variáveis

Modelo		Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		
		B	Erro padrão	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	1.996	.264		7.553	.000
	Classificação a Pt	.063	.011	,330	5.794	.000***
	ApoioParental	.147	.032	,266	4.589	.000***
	Feed. Eficaz	.426	.101	,300	4.240	.000***
	Feed. Não Eficaz	.045	.069	,046	.658	.511
Modelo						
1	(Constant)	2.348	.467		5.027	.000
	Classificação a Pt	.032	.025	.131	1.267	.209
	ApoioParental	.134	.060	.236	2.226	.029*
	Feed. Eficaz	.462	.196	.259	2.354	.021*
	Feed. Não Eficaz	-.066	.099	-.071	-.662	.510

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

A análise à Tabela 16, para o caso do ensino secundário, sugere que a classificação a Português ($B = .063, p < .001$), o apoio parental ($B = .147, p < .001$), o *feedback* eficaz ($B = .426, p < .001$) revelaram ser preditores significativos do envolvimento dos alunos na escola. Deste modo, uma vez que os coeficientes de regressão são positivos, é possível afirmar que quanto mais elevada for a classificação a Português, o apoio parental e o *feedback* eficaz mais elevado é o envolvimento dos alunos na escola, ou seja, estas variáveis contribuem para o nível de envolvimento dos alunos na escola.

Relativamente à amostra do ensino profissional, realizou-se, igualmente, uma regressão linear múltipla com as variáveis classificações a Português, *feedback* docente, apoio parental e sucesso escolar como variáveis independentes e o envolvimento escolar dos alunos como variável dependente. O modelo de regressão linear explica 16.7% desta última variável, sendo considerado estatisticamente significativo, $F(4, 77) = 5.067, p = .001$. A análise à Tabela 16, sugere que apenas o apoio parental ($B = .134, p = .029$) e o *feedback* eficaz ($B = .462, p = .021$) revelaram ser preditores significativos do envolvimento dos alunos na escola. Assim, uma vez que os coeficientes de regressão são positivos, é possível verificar que quanto mais elevado for o apoio parental e o *feedback* eficaz mais elevado é o envolvimento dos alunos na escola.

Embora com intensidades diferentes, o envolvimento parental, o *feedback* eficaz são preditores do nível de envolvimento do aluno na escola, quer no ensino profissional quer no ensino secundário.

No que respeita ao ensino secundário não se pode aceitar a H04 uma vez que as classificações a Português, o apoio parental e o *feedback* eficaz evidenciam-se variáveis preditoras do envolvimento do aluno na escola. No que concerne ao ensino profissional, não se pode aceitar H04 porque o apoio parental e o *feedback* eficaz revelam-se preditores do envolvimento do aluno na escola. Em síntese, não se pode aceitar a H04.

Conclusão

A presente investigação teve o intuito de estudar o envolvimento do aluno na escola, em alunos do ensino secundário e do ensino profissional da Ilha de São Miguel, em função de variáveis sociodemográficas (idade, género, habilitações escolares dos pais) e fatores contextuais, nomeadamente o *feedback* docente e o apoio parental e respetiva relação com o sucesso escolar. Para o efeito, este trabalho foi estruturado em duas linhas: a revisão de literatura, a qual sustentou todo o enquadramento teórico e metodológico, e o trabalho de campo, o qual se operacionalizou no estudo empírico. Estas duas linhas orientadoras originaram quatro capítulos diferenciados, porém, interligados. O interesse na problemática estudada assentou no pressuposto de que o EAE sofre influência de variáveis sociodemográficas, bem como de fatores contextuais e tem uma significativa repercussão/influência no sucesso escolar, podendo constituir uma ferramenta no combate ao abandono escolar precoce e a elevados níveis de retenção, como é o caso da situação verificada na Região Autónoma dos Açores.

Deste modo, procedeu-se, num primeiro momento, à revisão da literatura, tendo-se organizado essencialmente em três eixos: conceptualização de EAE; fatores contextuais e estudos empíricos que sustentam uma relação entre o envolvimento do aluno na escola, os fatores contextuais (*feedback* docente e apoio parental) e o sucesso escolar respetivamente. Mais, apresentou-se o conceito de profissionalidade docente, *feedback* docente, apoio parental e sucesso escolar, evidenciando-se a sua relação com o envolvimento do aluno na escola, tendo por base a literatura existente sobre o assunto. Foi igualmente realizada uma descrição da metodologia utilizada na presente investigação, além de se proceder a uma exposição de resultados encontrados no presente estudo, dispostos atendendo ao problema e às questões de pesquisa inerentes à investigação.

Apesar da considerável investigação existente sobre o envolvimento do aluno na escola, há a referir a escassez de estudos sobre a relação entre este construto e as variáveis e fatores em foco, sobretudo no que respeita ao ensino profissional, em relação ao qual não encontramos estudos específicos.

Procura-se, seguidamente, integrar a generalidade das informações obtidas pelas análises realizadas ao longo do trabalho.

O envolvimento do aluno na escola é considerado um construto influenciado por diferentes circunstâncias e com diferentes repercussões na vida/ percurso escolar do aluno

(Skinner & Pitzer 2012). Neste sentido, o EAE tem sido interpretado sobre diferentes designações, existindo investigadores que o entendem como um construto unidimensional (Ryan, 2000), outros como bidimensional (Finn, 1993; Willms, 2003). Não obstante, numa visão mais integrada e holística, Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004), Reeve (2011) e Veiga (2012) caracterizam-no como um construto multidimensional, assumindo quatro dimensões: a afetiva, a comportamental, a cognitiva e a agenciativa. Assim, o EAE integra aspetos como a ligação dos alunos para com o seu grupo de pares, pais, professores, sentimentos positivos em relação às suas aprendizagens e escola, assumindo um sentimento de pertença (dimensão afetiva); reporta-se ao investimento psicológico dos alunos nas suas aprendizagens (Newmann, 1992), recorrendo a estratégias cognitivas que os possibilitem compreender e inquirir sobre os assuntos lecionados, bem como, por iniciativa própria e persistência na realização de tarefas difíceis (dimensão cognitiva); diz respeito à performance e ao denodo desenvolvidos no decurso das suas aprendizagens, operacionalizado numa elevada participação nas atividades escolares e extracurriculares (dimensão comportamental); refere-se, ainda, à capacidade dos alunos de intervirem e influenciarem o meio escolar e o seu processo de aprendizagem (Veiga *et al.*, 2012).

Neste enquadramento, vários autores têm-se debruçado e manifestado particular interesse no estudo do conceito de envolvimento do aluno na escola, dado constituir um importante instrumento para o combate ao insucesso escolar, elevadas taxas de abandono precoce e elevadas taxas de retenção, existindo um amplo conjunto de estudos cujos resultados evidenciam para uma relação entre envolvimento e resultados escolares (*e.g.* Klem & Connel, 2004) e, ainda, estudos que apontam para uma relação (1) entre envolvimento e *feedback* docente (*e.g.* Carvalho *et al.*, 2015); (2) envolvimento e apoio parental (*e.g.* Wilder, 2014); (3) envolvimento e sucesso escolar (*e.g.* Veiga *et al.*, 2012; Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro, 2015).

Foi, portanto, com base nesta linha teórica que o estudo empírico se desenhou e almejou estudar a expressão do envolvimento, atendendo à amostra de 319 alunos distribuídos pelo ensino secundário regular (235) e ensino profissional (89), de ambos os sexos e pertencentes a três escolas de três concelhos da ilha de São Miguel. O estudo teve, ainda, por intuito observar a existência ou não da relação entre o envolvimento e o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar e conhecer se estas variáveis constituíam predictoras do envolvimento.

Em traços gerais, é possível referir que no presente estudo o envolvimento dos alunos na escola foi considerado elevado, tanto no ensino regular como no profissional. Aliás, as dimensões afetiva e comportamental foram as que apresentaram valores mais elevados (cf. Tabela 6), nas duas tipologias de ensino, concluindo-se, deste modo, o domínio do sentimento de integração e de pertença à escola em detrimento do sentimento de exclusão (e.g. Veiga 2013, bem como a existência de condutas apropriadas ao contexto escolar, materializadas no cumprimento de regras e dos deveres que regulamentam o decorrer das aprendizagens quer dentro, quer fora do espaço escolar (Fredericks *et al.* 2004; Skinner e Zimmer, 2012; Veiga, 2013).

Se por um lado há uma “coincidência” nos valores elevados nas dimensões afetiva e comportamental nas duas tipologias de ensino, o mesmo não se verifica com a dimensão cognitiva e agenciativa, em que uma se salienta no ensino regular e a outra no profissional (cf. Tabela 6), respetivamente, presumindo-se, num caso, a predominância de alunos que se fazem valer do recurso a estratégias de processamento de informação, aquisição significativa das aprendizagens (e.g. Veiga, 2013); e no outro caso, o predominância de alunos que tomam iniciativa, partilham o seu interesse e intervêm nas aulas com o intuito de exprimirem as suas opiniões (e.g. Veiga, 2013). Talvez a proximidade que subjaz à relação professor-aluno, no ensino profissional, bem como a forma de abordar os conteúdos, além do reduzido tamanho das turmas possam constituir aspetos que concorrerão para estes resultados/conclusões.

Relativamente à variável género, as alunas apresentam valores de envolvimento mais elevado na dimensão cognitiva (ensino secundário) e na dimensão comportamental (ensino profissional), sendo, então, possível constatar que as alunas no ensino secundário manifestam mais concentração e o desejo de ir mais longe, patenteando o recurso a estratégias de autorregulação (e.g. Weinstein & Mayer, 1986, cit. por Fredricks *et al.*, 2004) relativamente aos colegas do sexo masculino. Já as alunas do ensino profissional parecem manifestar uma conduta positiva (cumprimento de regras, assiduidade, pontualidade, entre outros), ausência de comportamentos disruptivos, bem como expressar maior envolvimento nas tarefas académicas, evidenciando esforço, persistência, participação ativa em contexto de sala de aula e determinação perante obstáculos quando comparadas com os colegas do sexo masculino.

No que concerne á variável idade, esta parece não ter repercussão no envolvimento dos alunos pertencentes ao ensino secundário. Ao invés, no caso do ensino profissional, parece que ter mais idade poderá ser sinónimo de ter mais interesse pela

escola. Deste modo, é possível inferir que os resultados entre as duas tipologias não são coincidentes, pois, num caso, a idade parece não estar associada ao envolvimento, enquanto no outro a progressão na idade parece pressupor maior envolvimento do aluno na escola.

No que concerne à variável escolaridade dos pais, no caso do ensino secundário, conclui-se que à medida que as habilitações académicas das mães são mais elevadas aumenta o envolvimento agenciativo dos alunos na escola, verificando-se precisamente o oposto no ensino profissional, pois à medida que aumentam as habilitações académicas das mães diminui o envolvimento dos alunos na escola. Uma vez que os dados obtidos, no ensino profissional, fogem ao paradigma, esta questão deverá ser retomada em estudos subsequentes relativos à tipologia do ensino profissional nas escolas da rede privada da região.

Relativamente às reprovações, neste estudo não se encontram diferenças no envolvimento do aluno na escola entre discentes com e sem reprovação, tanto no ensino secundário como no ensino profissional. É de referir, ainda, que também não se encontram correlações entre o envolvimento do aluno na escola e reprovação, o que parece contrariar o que a literatura sugere, pois, a maioria indica que o envolvimento dos alunos é preditor do seu desempenho académico (*e.g.* Wu, Hughes & Kwow, 2010).

O *feedback* do professor neste estudo é muito significativo, estando os resultados do ensino regular alinhados com os do profissional. Mais, sendo os resultados do *feedback* eficaz significativamente elevados, estes fazem supor que o trabalho realizado pelos professores, tanto no ensino regular como no profissional, é profícuo. Assim, parece que a devolução da informação positiva por parte do professor, em ambos os contextos, é percebida como pertinente, constituindo um guia orientador, o que leva, então, a pressupor que o comportamento dos professores é entendido como construtivo e proveitoso para o trajeto escolar dos alunos.

No que diz respeito ao apoio parental, quer no ensino secundário quer no ensino profissional, foi considerado elevado. Ora, a perceção de apoio dos pais tem sido relacionada a uma melhor adaptação escolar, atitudes positivas face à escola, menos problemas de conduta, rendimento escolar e elevada autoestima (*e.g.* You & Nguyen, 2011), funcionando, ainda, como reforço positivo na realização de tarefas e sentimento de competência (Veiga & Antunes, 2005). Relativamente aos alunos do ensino profissional, é de referir ainda que, não obstante serem alunos mais velhos, o apoio parental parece continuar a constituir um suporte, o que contraria a literatura que afirma

que o apoio parental começa a decrescer e a perder a importância com o passar da idade (e.g. Fernandes, Caldeira e Veiga, 2014).

Relativamente ao sucesso escolar, é possível apontar que a frequência com que surgem classificações muito elevadas é reduzida, tanto no ensino secundário como no profissional. Porém, é de evidenciar o valor da moda associada ao ensino profissional (14) comparativamente à do ensino secundário (10, cf. tabela 14), o que nos faz conjecturar como possível justificação a metodologia de trabalho praticada no ensino profissional, a idade dos alunos ou, ainda, a proximidade da relação entre professor-aluno e aluno-professor existente no ensino profissional. Aliás, é de referir o facto de estes alunos, por um lado, apresentarem elevados níveis de retenção aquando da frequência do ensino regular e, por outro, apresentarem classificações expressivas a português aquando da frequência do ensino profissional. Não tendo sido encontrada na literatura estudos específicos sobre este ponto, estes resultados levantam possíveis questões para novos estudos a realizar no futuro, nomeadamente acerca da valorização do ensino profissional na construção de trajetos de sucesso dos jovens.

Deste modo, com base nas hipóteses enunciadas no presente estudo, serão expostos, numa breve síntese, os resultados considerados mais significativos/pertinentes da presente investigação.

Primeiramente, no que diz respeito ao ensino regular, os resultados conduziram à refutação de $H_{01.1S}$ (*Não há relação entre envolvimento dos alunos e feedback eficaz*), pois as relações existentes entre o envolvimento total do aluno na escola, as dimensões e o *feedback* eficaz são significativas, o que permite afirmar a possibilidade do envolvimento do aluno na escola e *feedback* positivo se influenciarem.

Quanto à $H_{01.2S}$ (*Não há relação entre envolvimento dos alunos e feedback não eficaz*), esta hipótese não pode ser refutada porque a relação entre o envolvimento geral do aluno na escola e em duas das suas dimensões com o *feedback* não eficaz é significativa. Este resultado requer mais exploração para ser melhor compreendido.

Já a hipótese H_{02S} (*Não há relação entre envolvimento dos alunos e apoio parental*), é refutada, aceitando-se a possibilidade de relação entre o envolvimento e o apoio parental, o que é consonante com a literatura.

Relativamente à H_{03S} (*Não há relação entre envolvimento dos alunos e sucesso escolar*), esta não pode ser refutada, dado o comportamento entre as variáveis do envolvimento afetivo e as classificações a Português. No entanto, é de sublinhar a relação positiva e

significativa existente entre todas as outras dimensões do envolvimento total e as classificações a Português, arriscando-se presumir a ideia de que, à semelhança do observado na literatura, o envolvimento e sucesso se potenciam reciprocamente.

No que concerne ao ensino profissional, atendendo aos resultados não se pode refutar a $H_{01.1P}$ (*Não há relação entre envolvimento dos alunos e feedback eficaz*), uma vez que não há uma correlação significativa entre todas as dimensões do envolvimento.

Já a $H_{01.2P}$ (*Não há relação entre envolvimento dos alunos e feedback não eficaz*) pode ser confirmada à luz dos resultados apresentados, pois não há relação entre o envolvimento do aluno na escola e o *feedback* não eficaz.

Quanto à H_{02P} (*Não há relação entre envolvimento dos alunos e apoio parental*), esta não pode ser refutada, uma vez que não há correlação significativa entre todas as dimensões do envolvimento e os resultados da escala do apoio parental.

Relativamente à H_{03P} (*Não há relação entre envolvimento dos alunos e sucesso escolar*), esta não pode ser refutada, uma vez que apenas se registam duas correlações significativas entre o envolvimento (total e a dimensão agenciativa) e as classificações a Português.

No que se refere à H_{04} (*o feedback docente, o apoio parental e o sucesso escolar não são preditores do envolvimento do aluno*), esta não pode ser aceite, tanto no contexto do ensino secundário, como no do ensino profissional, pois, no caso do secundário, as classificações a Português, o apoio parental e o *feedback* docente eficaz evidenciam-se variáveis preditoras do envolvimento do aluno na escola e, no caso do ensino profissional, o apoio parental e o *feedback* eficaz revelam-se preditores do envolvimento do aluno na escola.

Assim, é possível afirmar que, embora com intensidades diferentes, o envolvimento parental, o *feedback* eficaz são preditores do nível de envolvimento do aluno na escola, quer no ensino secundário, quer no ensino profissional, o que está em consonância com a literatura. Deste modo, verifica-se, então, que os alunos envolvidos na escola têm mais possibilidades de conquistar melhores classificações e resultados (e.g. Wang & Zhang, 2020). O envolvimento é também um poderoso instrumento para contestar o alheamento dos alunos (Fredricks *et al.*, 2004), melhorando a sua frequência e a sua participação (Klem & Connell, 2004). É considerado um precursor do sucesso académico a longo prazo (Connell *et al.*, 1994) e uma ferramenta de combate a taxas de abandono escolar precoce e a elevadas taxas de retenção (e.g. Tavares *et al.*, 2016).

Limitações e sugestões

No decorrer da investigação há a registrar alguns aspetos que constituíram limitações ao desenvolvimento da mesma. Primeiramente há a referir a discrepância entre o tempo disponível necessário para a recolha de dados, de modo a dar resposta ao problema de investigação, pelo que o estudo se viu limitado na atribuição de significados aos resultados obtidos.

Uma outra limitação está relacionada com a escassez de estudos empíricos, realizados no ensino secundário e no ensino profissional, que utilizem uma escala quadridimensional do envolvimento, o que pode debilitar a interpretação dos resultados e condicionar a possibilidade de generalização. Considera-se, assim, que o aprofundamento da compreensão do EAE, sobretudo na dimensão agenciativa, bem como o estudo da sua relação com as variáveis no presente estudo (e outras não consignadas), quer no ensino secundário, quer no ensino profissional, deverá encontrar expressão em futuros projetos de investigação.

Outra limitação a referir é a tipologia dos instrumentos, pois, pese embora apresentem boas qualidades psicométricas, impossibilitaram a perceção sobre os propósitos e a fundamentação das respostas cedidas pelos inquiridos, pelo que seria de considerar, em estudos futuros, a triangulação metodológica, ou seja, a combinação de diferentes metodologias no estudo de EAE, recorrendo a entrevistas, observação, relatos de experiências/vivências, *focus group*. Além disso, no sentido de aprofundar o estudo da relação entre o EAE e as variáveis de estudo consideradas, seria igualmente interessante e proficiente a constituição de outras amostras, integrando pais e professores.

É de sublinhar que este estudo possa vir a contribuir para a investigação do envolvimento dos alunos na escola, esperando que as limitações encontradas possam constituir um trampolim para mais e melhoradas formas de pesquisar, investigar e apreender a relação entre essa “vivência centrípeta” e o *feedback* docente e o apoio parental, pois todos confluem para o trilhar de caminhos de sucesso escolar.

Por fim, gostaria de reiterar que, em termos profissionais, este trabalho me fez perceber aspetos em relação aos quais não me havia debruçado antes, nem tão pouco me apercebido da sua relevância. Refiro-me em concreto à importância do *feedback* do docente e a sua relação com o EAE, pelo que foi a variável cujo estudo mais prazer me consentiu e mais se revelou proficiente, dada a sua importância e o seu interesse para o desempenhar diário da minha profissão. Ter elaborado este trabalho promoverá

certamente a inclusão de novas práticas pedagógicas no contexto de sala de aula, além de me permitir “olhar para os alunos com outros olhos”, permitam-me a redundância, reconhecendo, pois, que será mais fácil perceber determinados obstáculos, de acordo com o seu nível de envolvimento, “medido” através das suas atitudes, comportamentos, ligação ou desinteresse para com a escola, possibilitando a construção novos caminhos que combatam esses mesmos obstáculos. Nesse sentido, creio estar mais desperta, por exemplo, para a emissão de um *feedback* “positivo” e “corretivo”, ao invés de um *feedback* “insignificante” ou que se centre nas características do aluno. A par disso, também a forma como é efetuada a devolução de um instrumento de avaliação ou o tempo investido na correção de um trabalho, em aula, requererá doravante redobrada atenção, pois, no dia a dia, muitas vezes, o cumprimento de prazos e de determinadas burocracias sobrepõem-se, deixando o aluno “para segundo plano”. Aliás, atendendo à área de especialização do presente mestrado – Inovação e Promoção do Sucesso Educativo – a realização deste estudo poderá constituir precisamente um catalisador para o repensar da praxis pedagógica, trazendo para o contexto de sala de aula novo *modus operandi*, concorrendo diariamente para o sucesso dos meus alunos, despoletando, em primeiro lugar, o envolvimento dos próprios alunos e, em segundo, o apoio dos seus pais, estando-lhe subjacente a atuação e o *feedback* do docente. Esta “fórmula” – alunos, professores, professores – embora não seja fruto/descoberta deste trabalho, é uma vez mais corroborada, reemergindo como um mote para o desenvolver da minha performance profissional, visando a promoção do sucesso educativo.

Referências Bibliográficas

Abreu, S., & Veiga, F. H. (2014). Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola / Family factors of student engagement in school. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 978–989). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Abuya, B., Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, & M., Ciera, J. (2012). Influence of mothers' education on children's maths achievement in Kenya. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40 (0), 1-14.

Addington, L.A. (2005). Following in her footsteps: Revisiting the role of maternal education on adolescents' college plans. *Gender Issues*, 22(2), 31–44.

Akey, T. (2006). *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*. New York: MDRC.

Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In *Handbook of school-family partnerships* (pp. 264-283). Routledge.

Ali, M. M., & Hassan, N. (2018). Defining concepts of student engagement and factors contributing to their engagement in schools. *Creative Education*, 9(14), 2161-2170.

Almeida, L. S., Gomes, C. A., Ribeiro, I. D. S., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., ... & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano.

Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95–113.

Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15, 355-366.

Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e a percepção de apoio social na adolescência.

Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H. A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 35, 100-108.

Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student Engagement With School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 369-386.

Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour During the Middle Years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.

Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.

Azevedo, J. - Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In *Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar: Sucesso Escolar, Indisciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, 2.º, Porto, Portugal.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. In S. T. Fiske (Ed.), *Annual review of psychology*, 52, (1-26). Palo Alto: Annual Reviews, Inc.

Behrman J., & Rosenzweig, M. (2002), Does increasing women's schooling raise the schooling of the next generation? *American Economic Review*, 92, 323-334.

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

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86, 8-21.

Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi delta kappan*, 92(1), 81-90.

Brain, K., & Reid, I. (2003). Constructing parental involvement in an education action zone: Whose need is it meeting?. *Educational Studies*, 29(2-3), 291-305.

Branco, S. & Beja, M. J. (2014) *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014 ISBN: 978-989-98314-7-6.

Brookhart, S. M. (2008). How to give feedback to your students. *United States. Association for Supervision and Curriculum Development*. Retrieved December, 4, 2009.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215

Bryson, C., & Hardy, C. (2010). Reaching a common understanding of the meaning of student engagement.

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.

Cameron, C. E., Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61-85.

Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M. H., Fiuza, E. & Gama, A. P. (2014). Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores: Construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, (2), 113-124. <https://doi.org/10.14417/lp.880>.

Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., . . . Gama, A. P. (2014). Escala de “A Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores”: Construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, 12(2), 113-124.

Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J., & Martins, D. (2014). Teachers’ Feedback: Exploring Differences in Students’ Perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 169-173.

Carvalho, C., Conboy, J., & Santos, J. (2015). Feedback, Identificação, Envolvimento: *Instrumentos de Medida*. In C. Carvalho & J. Conboy (Eds.), *Feedback, Identidade, Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências* (pp. 61-79). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Carvalho, N. D., & Veiga, F. H. (2020). Desenvolvimento psicossocial e envolvimento dos alunos na escola: Revisão teórica e empírica para estudo com alunos no 2º e 3º ciclo [Psychosocial development and student engagement in school: Theoretical and empirical revision for a study with adolescents]. In *Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação—Inclusão e Diversidade* (pp. 799-815).

Chapman, C., Laird, J., Ifill, N., & KewalRamani, A. (2011). Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 1972-2009. Compendium Report. NCES 2012-006. *National Center for Education Statistics*.

Chen, J.J.L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131, 77-127.

Cheng, W., Ickes, W., & Verhofstadt, L. (2012). How is family support related to students' GPA scores? A longitudinal study. *Higher Education*, 64 (3), 399-420.

Chomal, N., & Baruah, P. (2014). Performance Linked Reward and Job Satisfaction: Banking Sector. *SCMS Journal of Indian Management*, 11(4), 53-60.

Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39.

Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in higher education*, 33(5), 567-581.

Conboy, J., Veiga, F., Carvalho, C., & Galvão, D. (2014). Some Social-Relational Correlates of Student Engagement in Portugal. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 248-265). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Cotton, K., & Wiklund, K. R. (2001). Parental involvement in education. *School improvement research series*, 6.

Covas, M. F. (2020). Envolvimento na escola e saúde mental dos estudantes de ensino superior [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/48514>.

Crisp, R., Stathi, S., Turner, R., & Husnu, S. (2009). Imagined Intergroup Contact: Theory, Paradigm and Practice. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(1), 1-18.

Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.

Day, C., & Flores, M. A. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*.

Davies, D., Fernandes, J. V., Soares, J. C., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M. A., ... & Lima, R. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal*. Horizonte.

Dias, C. D. O. (2010). Causa do (in) sucesso escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Portugal.

Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 32(003).

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.

Doyle, W. (2009). Situated Practice: A Relection on Person-Centered Classroom Management. *heory Into Practice*, 48(2), 156-159.

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica).

Eccles, J. S. (2016). Engagement: Where to next?. *Learning and instruction*, 43, 71-75.

El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81(3), 988-1005.

Emmer, E. T., & Strough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.

Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76(9), 701.

Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495.

Estatísticas da Educação – DRE_ https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2022/07/Publicacao2020_2021v.p.13-06-2022_signed.pdf

- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence, 35*(4), 787-798.
- Figueiredo, Z. C. C. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação, 23*(2), 153-171.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk* (Report No NCES-93-470). Washington, DC.: National Center for Education Statistics (ED).
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research, 59* (1), 117-142.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education, 62*(3), 249-268.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology, 82*(2), 221.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Handbook of Research on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97–131). Boston, MA: Springer US.
- 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.
- Fredricks, J., & McColskey, W. (2012). The Measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (2012) (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist, 8*, 99-113.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factors in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148–162.
- Formosinho, J., & Pinto, C. A. (1987). A atribuição causal do insucesso - o posicionamento de uma amostra de professores. *Psicologia, 5*(3), 259-264.

Freund, A. M., Hennecke, M., & Riediger, M. (2010). Age-related differences in outcome and process goal focus. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(2), 198–222.

Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507 – 529.

Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review. Ministry of Education, New Zealand.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). O inquirido: teoria e prática. Oeiras: Celta Editora.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90.

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

Hattie, J. (2009). *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.

Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319–335.

Henry, C. S., Plunkett, S. W., & Sands, T. (2011). Family structure, parental involvement, and academic motivation in Latino adolescents. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(6), 370-390.

Hill, Manuela Magalhães e Hill, Andrew (2014), *Investigação por questionário*, Edições Sílabo, 3ª edição, Lisboa.

Hughes, J., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14.

Jeynes, W. H. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42, 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.

Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: the role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340.

Justino, D., Santos, R. M. L. D. S., Beatriz, I., Gramaxo, L., Pascueiro, L., Franco, L., ... & Batista, S. (2017). Atlas da educação.

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher education research & development*, 37(1), 58-71.

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. doi:10.1080/03075079.2011.598505

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

Lloyd-Smith, L., & Baron, M. (2010). Beyond Conferences: Attitudes of High School Administrators toward Parental Involvement in One Small Midwestern State. *School Community Journal*, 20(2), 23-44.

Lam, S-F., Lam, S., & Jimerson, S. (2008). Exploring student engagement in school internationally. *The international school psychology survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada*. XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society, Utrecht.

Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2011). *Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? the results of an international study from 12 countries*. *Journal of School Psychology*.

Lam, S. F., Wong, B. P., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En SL Christenson, AL Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419).

Lima, J., & Pacheco, J. A. (2006). Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses. *Porto: Porto Editora*, 105, 125.

Jimerson, S., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and Measuring Student Engagement in School: The Results of an International Study From 12 Countries. *School Psychology Quarterly*, 29 (2), 213-232.

Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrel, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do Girls and Boys Perceive Themselves as Equally Engaged in School? The Results of an International Study from 12 Countries. *Journal of School Psychology, 50*, 77-94.

Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.). (2010). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Springer Science & Business Media.

Little, S., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools, 45*(3), 227-234.

Linderbaum, B. A., & Levy, P. E. (2010). The development and validation of the Feedback Orientation Scale (FOS). *Journal of management, 36*(6), 1372-1405.

Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and Ecological Assets and Academic Competence in Early Adolescence: The Mediating Role of School Engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(7), 801-815.

Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior, 23*(1), 825-841.

Lopes, M. D. F. C. V. (2020). *A Perceção dos Alunos Sobre o Feedback dos Professores* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly, 18*, 231-252.

Marchesi, A. et al (2003). *Qualidade de ensino em tempo de mudança*. Porto Alegre: Artmed.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153-184.

Marôco, J., Marôco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 29*(21), 1-12. doi:10.1186/s41155-016-0042-8

Marques, R. (1994). Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. *Inovação, 7*(3), 357-375.

Melo, M., & Veiga, F. H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas sócio-construtivistas. In F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 263–296). Lisboa: Climepsi.

Miranda, V., & Veiga, F. (2014a). Envolvimento na escola: um estudo com jovens do 9º ano do ensino regular e do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 601-618). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Monteiro, A. R. (2009). Auto-regulação profissional na educação: síntese preliminar do estudo solicitado pela Associação Nacional de Professores. *Lisboa: CIE/FC, Universidade de Lisboa.*

Monteiro, A. D. R. (2017). A educação como necessidade: questão antropológica da educabilidade. *Uma teoria da Educação.*

Morgado, J. C. (2013). O Estudo de Caso na Investigação em Educação (4.a ed.). De Facto Editores.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(3), 130-140.

Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY.

Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student engagement and achievement in American secondary schools*, 1, 11-39.

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*, (42-1), p. 91-110. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_5

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. D. G. C. (2010). Docência no ensino superior. *Docência no ensino superior*, 4. ed.

Pollock, J. (2012). How feedback leads to engagement. *Feedback for Learning. Educational Leadership*, 70(1), 1-5.

Plano de Recuperação e Resiliência (2020-2026)
<https://recuperarportugal.gov.pt/plano-de-recuperacao-e-resiliencia/>

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172). New York: Springer.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–19). New York: Springer.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595.

Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?

Rola, A. S. C. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano*.

Roldão, M. C. (2008). *Gestão Curricular e Avaliação de Competências – as questões dos professores*.

Roldão, M. C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 13-25.

Rooij, E. C. M. van, Jansen, E. P. W. A., & Grift, W. J. C. M. van de. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19.

Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47–61.

Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género.

Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *Profissão professor*, 2, 63-92.

Sadler, J. (2013). Opening up feedback: teaching learners to see. Reconceptualising feedback in higher education: developing dialogue with students. In M. Price, S. Merry, D. Carless, & M. Taras (Eds.), *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing dialogue with students*. London: Routledge.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lúcio, P. B. (2014). Metodologia de investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.

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

Shernoff, D. J., Ruzek, E. A., Sannella, A. J., Schorr, R. Y., Sanchez-Wall, L., Bressler, D. M., ... Sinha, S. (2017). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43(2), 52–60.

Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. *Pais e Professores, Um Desafio à Cooperação*. Porto, Edições ASA.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem. Ciências da Educação XVII. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, C., Veiga, F. H., Pinto, É., & Ribas, A. (2017). Envolvimento dos alunos na escola e suas perceções acerca do apoio parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr. (05)*, 28-32. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2189>

Simons-Morton, B; Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.

Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & society*, 35(3), 323-340.

Skinner, E. A., Wellborn, J.G., & Connell, J. P. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 22-32.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.

Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (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(3), 493-525.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.

Smit, F., Driessen, G., Slegers, P., & Teelken, C. (2008). Scrutinizing the balance: Parental care versus educational responsibilities in a changing society. *Early Child Development and Care*, 178(1), 65-80.

Schussler, D. (2009). Beyond Content: How Teachers Manage Classrooms to Facilitate Intellectual Engagement for Disengaged Students. *Theory Into Practice*, 48(2), 114-121. doi:10.1080/00405840902776376

Shute, V. J. (2007). Focus on formative feedback. *ETS Research Report Series*, 2007(1), i-4.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2013). Self-regulation and learning.

S. Wilder (2014) Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Educational Review*, 66:3, 377-397, DOI: [10.1080/00131911.2013.780009](https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009)

Tavares, M. J., Caldeira, S. N., & Silva, O. (2016). Insucesso Escolar: Contributos da Psicologia para um Região de Elevada Vulnerabilidade. In *II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 514-526). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, 32-53.

Taub, D. J. (2008). Exploring the Impact of Parental Involvement on Student Development. *New directions for student services*, 122, 15-28.

Timms, C., Fishman, T., Godineau, A., Granger, J., & Sibanda, T. (2018). Psychological engagement of university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(3), 243-255.

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The higher education academy*, 11(1), 1-15.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de Investigação Científica* (4a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian

Van Beek, J., de Jong, F., Minnaert, A., & Wubbels, T. (2014). Teacher practice in secondary vocational education: Between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation. *Teaching and Teacher Education, 40*, 1-9.

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3a Edição). Coimbra: Almedina.

Veiga, F., Gonçalves, V., Guedes, L., Antunes, J., Caldeira, M., & Ferreira, A. (2005, Setembro). Uma escala de representações dos alunos acerca dos comportamentos de proissionalidade docente (ERA-CPD). *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

Veiga, F. H. (2009). Underachievers, overachievers and student's self-concept.

Veiga, F., Garcia, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). he differentiation and promotion of students' rights in Portugal. *School Psychology International, 30*, 421-436.

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

Veiga, F. H. (2016). Assessing Student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia — Social and Behavioral Sciences, 217*, 813-819.

Veiga, F. H., Festas, M. I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., ... 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, 46*(2), 31-47.

Veiga, F. H., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., ... Pereira, T. (2012). Students' engagement in school: A literature review. In L. Chova, A. Martínez, & I. Torres (Eds.), *Atas da 5th International Conference of Education, Research, and Innovation — ICERI 2012* (pp. 1336-1344). Madrid, Spain.

Veiga, F. H., Melo, M., Pereira, T., Frade, A., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school, achievement goals and grade level: A literature review. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 399-412). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Veiga, F. H., & Robu, V. (2014). Measuring student engagement with school across cultures: psychometric findings from Portugal and Romania. *Romanian Journal of School Psychology*, 7(14), 57–72.

Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A. Y., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 187–197.

Veiga, F. H., Robu, V., Moura, H., Goulão, F., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school, academic aspirations, and sex. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 348–360). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

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., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, M. C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M. & Caldeira, S. (2010). Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In F. Patrício, L. Sebastião, J. Justo, & J. Bonito (orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação- Atas do XI Congresso da AEPEC*, Évora, Portugal, pp. 117-123.

Veiga, F. H., Taveira, S., Caldeira, S., Moura, H., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e acção dos professores: Uma revisão da literatura. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira (Orgs), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1895-1905). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: Uma revisão da literatura. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira (Orgs), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1867-1880). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., Taveira, C., & Galvão, D. (2014). Student's engagement in school: Conceptualization and relations with personal variables and academic performance Envolvimiento de los estudiantes en la escuela : conceptualización y relaciones con variables personales y rendimiento académico — una revisión. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29–47.

Veiga, F. H., Burden, R., Pavlovic, Z., Moura, H., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola: Análise em função dos direitos percebidos e ano de escolaridade / Students' Engagement in School: Analyses according to perceived rights and grade level. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira (Orgs), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação (pp. 1916-1928)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294–318.

Voelkl, K. E. (2012). School identification. *Handbook of research on student engagement*, 193-218.

Wang, M-T., & Eccles, J. S.(2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83 (3), 877–895.

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633-662.

Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?. *Child development*, 85(2), 610-625.

Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.

Wang, S., & Zhang, D. (2020). Perceived teacher feedback and academic performance: The mediating effect of learning engagement and moderating effect of assessment characteristics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 973-987.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202.

Williams, R. (2005). *Preciso saber se estou indo bem!: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro: Sextante.

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10- 16.

Woolfolk, A. (2014). *Educational Psychology*. London: Pearson New International Editio

Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. *Handbook of research on student engagement*, 585-599.

Xanthacou, Y. , Babalis, T. & Stavrou, N. (2013). The Role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education. *Psychology*, 4, 118-123. doi: [10.4236/psych.2013.42017](https://doi.org/10.4236/psych.2013.42017).

You, S., & Nguyen, J. T. (2011). Parents' involvement in adolescents' schooling: A multidimensional conceptualisation and mediational model. *Educational Psychology*, 31(5), 547-558.

Young, C., Austin, S., & Growe, R. (2013). Defining parental involvement: Perception of school administrators. *Education*, 133(3), 291-297.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.

Anexos



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

Exmo./a. Sr. /a.
Presidente do Conselho Executivo da Escola

Eu, Mónica Pacheco, aluna do Mestrado em Educação e Formação, no âmbito do projeto intitulado *Envolvimento do aluno na escola: Um estudo sobre o Ensino Secundário e Ensino Profissional 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
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 12.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,

M. Pacheco

Ponta Delgada, 21 de fevereiro de 2022



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, Mónica Amaral Pacheco, aluna do Mestrado em Educação e Formação, no âmbito do projeto intitulado *Envolvimento do aluno na escola: Um estudo sobre o Ensino Secundário e Ensino Profissional 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 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: 2019104172@uac.pt.

A Mestranda,

Mónica Amaral Pacheco



Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do/a aluno(a) _____ autorizo/não autorizo o meu/minha educando a participar no estudo *Da profissionalidade docente e do envolvimento parental ao envolvimento e sucesso escolar do aluno: perspectivas de alunos do ensino secundário e ensino profissional na ilha de São Miguel*.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

ENVOLVER+
QUESTIONÁRIO

(Versão de investigação – Ensino Secundário e Profissional)

O presente estudo insere-se numa Dissertação de Mestrado em Educação e Formação da Licenciada Mónica Pacheco (2019104172@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 são anónimas e não será revelada a tua identidade nem a da escola. Os dados recolhidos são tratados de forma agregada e utilizados apenas para investigação. Prevê-se a divulgação do conhecimento obtido em eventos científicos.

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 o anonimato e a confidencialidade estão garantidos.
- 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 redigir.						
2. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.						
3. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.						
4. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.						
5. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.						
6. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído.						
7. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.						
8. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado.						
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 só.						
11. Falto à escola sem uma razão válida.						
12. Falto às aulas estando na escola.						
13. Perturbo a aula propositadamente.						
14. Sou mal-educado(a) com o professor.						
15. Estou distraído(a) nas aulas.						
16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.						
17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.						
18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.						
19. Durante as aulas, intervenho para exprimir 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 específicos 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 a qualidade do nosso trabalho.				
7. As classificações são comunicadas e explicadas a cada aluno.				
8. As formas de avaliação na disciplina são apresentadas de forma clara.				
9. São utilizadas diferentes formas de avaliação (não apenas testes escritos).				
10. Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos.				
11. O professor diz para fazermos melhor, mas não diz como.				
12. Na comunicação das classificações, 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. Nº de reprovações até agora? Nunca Repeti uma vez Repeti duas vezes Repeti mais de duas vezes

9. Habilitações escolares da mãe e do pai:

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

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

Muito obrigada pela tua colaboração!

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 Ensino Secundário e Ensino Profissional na ilha de São Miguel

Mónica de Jesus Sousa Amaral Pacheco