

Envolvimento dos Alunos na Escola: Um Estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico na Ilha de São Miguel

Dissertação de Mestrado

Marta Cabral Bettencourt Reis

Mestrado em

Educação e Formação



Envolvimento dos Alunos na Escola: Um Estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico na Ilha de São Miguel

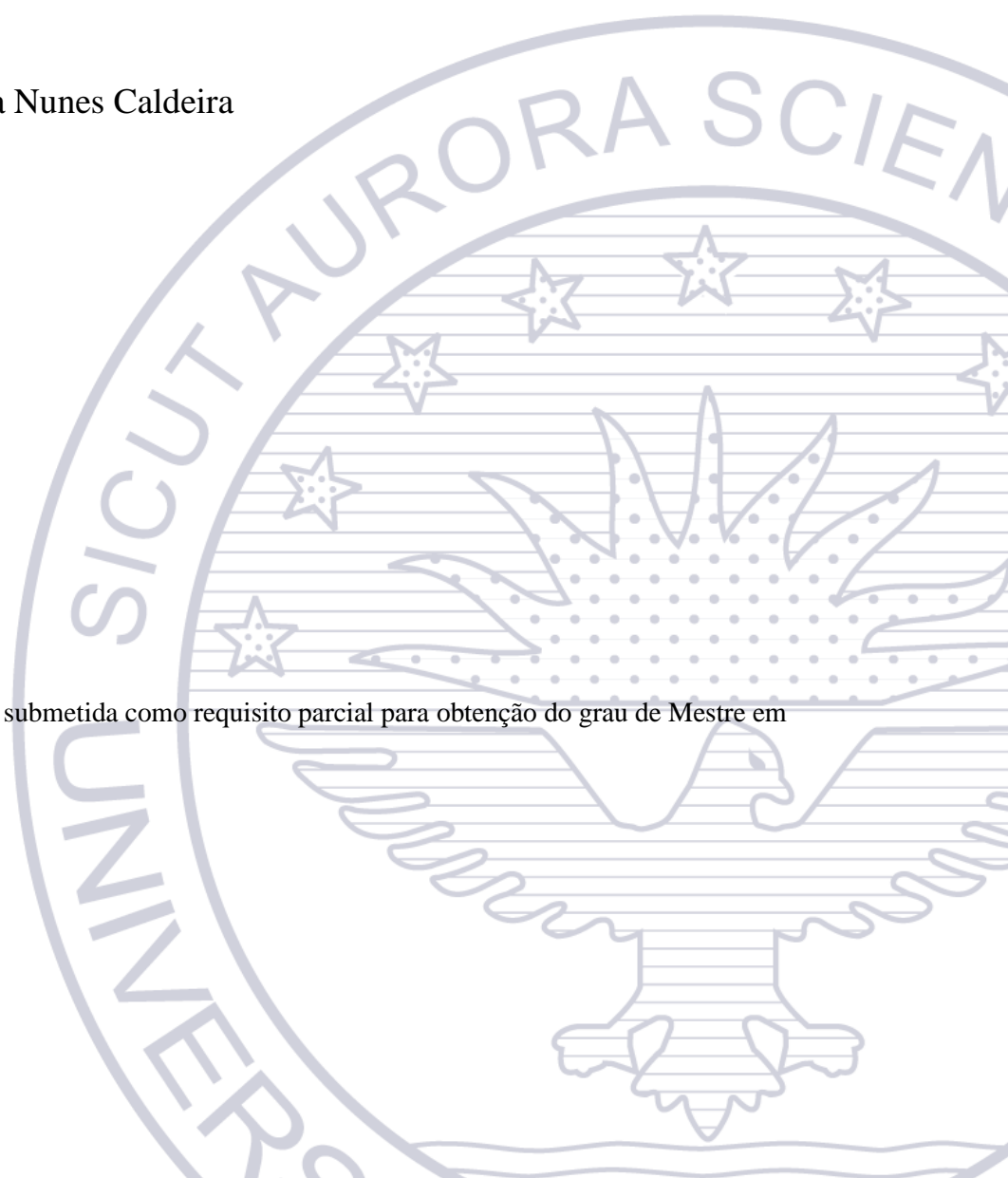
Dissertação de Mestrado

Marta Cabral Bettencourt Reis

Orientador

Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação.



RESUMO

A presente investigação integra contributos de compreensão dos fenómenos educativos e sociais. Dentro destes, encontra-se o envolvimento dos alunos na escola (EAE) que, enquanto meta-construto, está sujeito à influência de fatores contextuais (professores e pais), comprometendo o sucesso escolar dos alunos.

Dada a sua importância científica e a atualidade do seu estudo, o estudo que aqui se apresenta teve como objetivo caracterizar o envolvimento de alunos do 3.º ciclo da ilha de São Miguel e descortinar a sua relação com o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar. A amostra incidiu sobre um total de 265 alunos, do género feminino e masculino, do 3.º ciclo do ensino básico de quatro escolas da ilha de São Miguel. Os dados foram recolhidos no 2.º período do ano letivo 2021/2022, com utilização dos seguintes instrumentos: *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)* (Veiga, 2013), *Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores (EPAFP)* (Carvalho et al., 2014) e *Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental (PAAP)* (adaptado por Silva et al., 2017).

Os resultados indicaram elevados níveis de envolvimento, apesar destes diferirem em função do género, idade e classificações declaradas a Português e a Matemática. Constatou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre o envolvimento dos alunos na escola, o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar. Os resultados da regressão linear apontaram no sentido esperado, revelando que o *feedback* eficaz, o apoio parental e o sucesso escolar (classificações declaradas a Matemática) são preditores do envolvimento dos alunos na escola.

Palavras-chave: Envolvimento dos Alunos na Escola; *Feedback* Docente; Apoio Parental; Sucesso Escolar; Ensino Básico; Região Autónoma dos Açores.

ABSTRACT

The present investigation includes contributions to understand educational and social phenomena. Within these, there is the students engagement in school (EAE) which, as a meta-construct, is subject to the influence of contextual factors (teachers and parents), compromising the academic success of students.

Given its scientific importance and the timeliness of its study, the study presented here aimed to characterize the student engagement in the 3rd cycle of the island of São Miguel and uncover their relationship with teacher *feedback*, parental support and school success. The sample focused on a total of 265 students, male and female, from the 3rd cycle of basic education in four schools on the island of São Miguel. Data were collected in the 2nd period of the 2021/2022 school year, using the following instruments: *Student Engagement Scale at School: A Four-Dimensional Scale (EAE-E4D)* (Veiga, 2013), *Student Perception Scale on Teacher Feedback (EPAFP)* (Carvalho et al., 2014) and *Student Perception Scale of Parental Support (PAAP)* (adapted by Silva et al., 2017).

The results indicated high levels of engagement, although these differ according to gender, age and declared classifications in Portuguese and Mathematics. A positive and statistically significant relationship was found between student engagement in school, teacher *feedback*, parental support and school success. Linear regression results pointed in the expected direction, revealing that effective *feedback*, parental support and school success (declared classification in Mathematics) are predictors of student engagement in school.

Keywords: Student Engagement in School; Teacher *Feedback*; Parental Support; School Success; Basic Education; Autonomous Region of the Azores.

AGRADECIMENTOS

Há pessoas que nos cativam pelo simples olhar ou toque e a partir daí tornam-se grandiosas e únicas no nosso mundo acabando por marcar a nossa passagem por um determinado lugar.

À Professora Doutora Suzana Nunes Caldeira, um agradecimento especial, pelo profissionalismo, rigor, disponibilidade, auxílio e motivação prestados ao longo de todo o processo de elaboração desta dissertação.

À Secretaria Regional da Educação pela autorização concedida para realização do estudo nas escolas da ilha de São Miguel.

Aos Conselhos Executivos das escolas que tão amavelmente me receberam, aos pais/encarregados de educação que autorizaram os seus educandos a participar no estudo, aos docentes que colaboraram na aplicação do questionário e aos alunos do 3.º ciclo das quatro escolas de São Miguel que responderam ao questionário.

À Vera, à Sara e à Mónica pela amizade e por acreditarem que seria capaz.

Aos meus pais, Sónia e Ricardo pelo amor incondicional, pelo apoio e palavras de força constantes, pela paciência (foi preciso muita), por terem sempre acreditado em mim e por me encorajarem a terminar esta etapa. Aos meus irmãos, Sofia e António pelas nossas brincadeiras, gargalhadas e acima de tudo pela sua presença.

Aos meus avós, que ficarão para sempre na minha memória.

Termino com uma das frases do livro “*O Príncipezinho*” da autoria de Antoine de Saint Exupéry que me fora dado em criança e cujas frases ainda ressoam na minha cabeça e que ilustra todo este processo e caminhada feitos até agora: “[...] Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos... [...] (Saint-Exupéry, 2001, p. 74).

A todos, um bem-haja!

ÍNDICE

RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
AGRADECIMENTOS	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE TABELAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1. Envolvimento dos Alunos na Escola	4
1.1. Breve Enquadramento do Envolvimento	4
1.2. A Definição de Envolvimento: Da Bidimensionalidade à Multidimensionalidade do Construto.....	6
1.3. Diferentes Perspetivas de Estudo do Envolvimento	9
1.4. Metodologias e Instrumentos de Avaliação do Envolvimento	12
1.5. Envolvimento dos Alunos na Escola, Fatores Sociodemográficos e Escolares ..	17
1.5.1. <i>Envolvimento dos alunos na escola e género</i>	17
1.5.2. <i>Envolvimento dos alunos na escola e idade</i>	18
1.5.3. <i>Envolvimento dos alunos na escola e sucesso escolar</i>	19
1.6. Síntese do Capítulo.....	21
Capítulo 2. Fatores Contextuais e Variáveis Escolares do Envolvimento dos Alunos	22
2.1. O <i>feedback</i> docente na relação e interação professor-aluno	22
2.1.1. <i>Estudos Empíricos</i>	26
2.2. Apoio dos Pais	28
2.2.1. <i>Estudos empíricos</i>	30
2.3. Sucesso Escolar.....	32
2.4. Síntese do Capítulo	35
Capítulo 3. Metodologia	36
3.1. Opções metodológicas	36

3.2. Objetivos de Investigação, Questões de Pesquisa e Hipóteses	36
3.3. Amostra.....	38
3.3.1. Plano de Amostragem	38
3.4. Instrumentos de Recolha de Dados.....	42
3.5. Procedimentos e Cuidados Éticos de Recolha e Tratamento de Dados.....	46
3.6. Síntese do Capítulo	47
Capítulo 4. Apresentação e Discussão dos Resultados	49
4.1. Envolvimento dos Alunos na Escola	49
4.2. <i>Feedback</i> docente, Apoio Parental e Sucesso Escolar.....	58
4.3. Síntese do Capítulo	67
CONCLUSÕES.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	84
Anexo A. Pedido de Alteração do Registo do Título do Trabalho Final.....	85
Anexo B. Questionário Aplicado.....	86
Anexo C. Termo de Consentimento Informado.....	90
Anexo D. Parecer da Comissão de Ética da Universidade dos Açores	91
Anexo E. Pedido de Realização do Estudo à Secretaria Regional da Educação	93
Anexo F. Pedido de Participação às Escolas	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização Sociodemográfica e Escolar da Amostra	40
Tabela 2. Consistência Interna (<i>alpha de Cronbach</i>) da <i>EAE-E4D</i>	43
Tabela 3. Consistência Interna (<i>alpha de Cronbach</i>) na <i>EPAFP</i>	44
Tabela 4. Média e Desvio Padrão do Envolvimento na Escala Total e por Dimensão .	50
Tabela 5. Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Género.....	51
Tabela 6. Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Idade.....	52
Tabela 7. Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento, em Função das Classificações Declaradas a Português.....	53
Tabela 8. Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento, em Função das Classificações Declaradas a Matemática.....	54
Tabela 9. Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Nível das Habilitações Escolares das Mães (baixo, médio e elevado) – Análise de Variância Unifatorial.....	56
Tabela 10. Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Nível das Habilitações Escolares dos Pais (baixo, médio e elevado) – Análise de Variância Unifatorial.....	57
Tabela 11. Média e Desvio Padrão do <i>Feedback</i> Docente por Dimensão.....	59
Tabela 12. Resultados da Correlação (<i>r</i>) de <i>Pearson</i> global e por dimensão entre a <i>EAE-E4D</i> e o <i>PFe</i> e o <i>PFne</i> – 3.º ciclo do EB.....	59
Tabela 13. Resultados da Correlação (<i>r</i>) de <i>Pearson</i> entre a <i>EAE-E4D</i> por dimensão e a <i>PAAP</i> – 3.º ciclo do EB	61
Tabela 14. Estatísticas Descritivas do Sucesso Escolar, em Função das Classificações Declaradas a Português – 3.º ciclo do EB	62
Tabela 15. Estatísticas Descritivas do Sucesso Escolar, em Função das Classificações Declaradas a Matemática – 3.º ciclo do EB.....	62
Tabela 16. Resultados da Correlação (<i>r</i>) de <i>Pearson</i> entre a <i>EAE-E4D</i> por dimensão e as Classificações Declaradas a Português – 3.º ciclo do EB.....	63
Tabela 17. Resultados da Correlação (<i>r</i>) de <i>Pearson</i> entre a <i>EAE-E4D</i> por dimensão e as Classificações Declaradas a Matemática – 3.º ciclo do EB.....	64

Tabela 18. Resultados da Análise de Regressão Linear (<i>Backward</i>), Variáveis Independentes e Envolvimento dos Alunos na Escola	66
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. O envolvimento dos alunos na escola na interface cultural	11
Figura 2. Distribuição da Amostra pela Idade.....	41

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem-se assistido a uma preocupação crescente para com o envolvimento dos alunos na escola (EAE) por parte de educadores, psicólogos, sociólogos e instituições escolares e governamentais. Preocupações que se têm traduzido numa multiplicidade de estudos, investigações, planos de ação e políticas.

Os estudos internacionais e nacionais, apesar de incorporados em diferentes perspetivas teóricas e de conduzidos com base em diferentes objetivos, são unânimes quanto à importância do EAE como variável explicativa do problema do abandono e do insucesso escolar dos alunos que se encontram em escolaridade obrigatória (Melo & Pereira, 2011; Leite & Veiga, 2018). De igual modo, é promotor do desempenho e sucesso escolar dos alunos (Fernandes et al., 2016; Fredricks et al., 2004; Miranda & Veiga, 2014; Willms, 2003).

Atendendo, agora, aos dados disponibilizados pela Direção Regional da Educação no ano letivo 2019/2020, a taxa de retenção e abandono escolar situava-se, no ensino básico, nos 3,7% (1.º ciclo – 3,0%; 2.º ciclo – 1,9% e 3.º ciclo – 5,8%), ao passo que, no ensino secundário, a taxa se situava nos 12,2% (Estatísticas da Educação – 2019/2020).

Os dados disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) relativos ao mesmo ano letivo (2019/2020) revelam que, no território continental, a taxa de retenção e abandono se situava, no ensino básico, nos 2,2% (1.º ciclo – 1,4%; 2.º ciclo – 2,4% e 3.º ciclo – 3,0%). No ensino secundário, a taxa situava-se nos 8,4%. Estes resultados evidenciam que os Açores apresentam valores mais elevados de retenção e abandono escolar quando comparados com Portugal Continental. Apesar de ter diminuído trata-se, ainda, de um problema atual que afeta uma vasta população na Região.

Caracterizado como construto que ‘liga’ o aluno à escola, numa ‘vivência centrípeta’, o envolvimento é um construto multidimensional composto por quatro dimensões: a cognitiva, a afetiva, a comportamental e a agenciativa. É um conceito maleável pelo facto de estar associado a fatores pessoais, contextuais (e.g. professores e pais) e escolares.

Neste contexto, o desafio consistiu em caracterizar o envolvimento dos alunos do 3.º ciclo da ilha de São Miguel e descortinar a sua relação com o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar. A alteração do título do trabalho passou por salientar o seu contributo para o projeto mais amplo *Envolver+*, um projeto de corte transversal,

em que esta dissertação se enquadra¹ (Anexo A). Deste modo, organizou-se a presente dissertação em quatro capítulos, antecedidos por esta Introdução e seguidos por Conclusões.

O primeiro capítulo – *Envolvimento dos Alunos na Escola* – foi dedicado à revisão teórica da literatura sobre o envolvimento dos alunos na escola, no qual se procedeu a uma contextualização da evolução histórica do conceito. Abordou-se os vários conceitos teóricos de envolvimento no âmbito de diferentes perspetivas científicas, seguindo-se uma apresentação integrada das questões referentes à dimensionalidade do conceito. Ainda no enquadramento teórico do envolvimento, abriu-se espaço para a apresentação das metodologias de estudo do envolvimento, bem como dos instrumentos de avaliação do mesmo. No final do primeiro capítulo, apresentou-se um conjunto de estudos relativos ao envolvimento dos alunos e a sua relação com fatores sociodemográficos (género e idade) e fatores contextuais (classificações declaradas a Português e a Matemática).

O segundo capítulo – *Fatores Contextuais e Variáveis Escolares do Envolvimento dos Alunos* – expôs a importância do *feedback* docente na relação e interação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, apresentaram-se as perspetivas psicológicas em que o *feedback* surgiu e foi utilizado, seguindo-se a apresentação das conceptualizações teóricas do conceito, nas quais se integram o *feedback* eficaz e o *feedback* não eficaz. Neste ponto, foram apresentados estudos da relação entre o EAE e o *feedback* dos professores. Incluído neste segundo capítulo, realizou-se uma revisão teórica da literatura acerca das diferentes perspetivas sobre o envolvimento parental que, neste trabalho, é lido como apoio parental. À semelhança do ponto anterior procedeu-se à conceptualização de apoio parental, a sua origem e influência no envolvimento dos alunos. Na parte final deste ponto foram exibidos estudos empíricos que relacionam esta variável com o EAE. Este capítulo apresentou um enquadramento teórico de sucesso escolar, sobretudo como é operacionalizado na literatura científica e como é medido pelas escolas.

No terceiro capítulo – *Metodologia* – destacou-se as opções metodológicas adotadas, os objetivos, as questões e hipóteses de investigação formuladas. Além disso, descreveu-se e caracterizou-se a amostra do presente estudo e os instrumentos selecionados e utilizados para a recolha de dados referente às variáveis em estudo:

¹ A presente investigação enquadra-se num projeto mais amplo: *Envolver+*: Um projeto sobre o envolvimento dos alunos em São Miguel, Açores, apresentado no *IV Congresso Internacional de Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Sociais e Psicológica*, realizado em Cuenca, Espanha.

envolvimento dos alunos na escola, *feedback* docente e apoio parental. Foram, também, referidos os cuidados éticos atendidos no decorrer da investigação e os procedimentos adotados para a análise e tratamento dos dados.

Por fim, o quarto capítulo – *Apresentação e Discussão dos Dados* – destinou-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos no estudo. Através destes resultados foi possível caracterizar as variáveis em estudo recorrendo ao valor da média e do desvio padrão, bem como relacionar as variáveis, na tentativa de se confirmar, ou não, as hipóteses formuladas.

O término do trabalho centrou-se nas Conclusões retiradas do estudo. Procurou-se, assim, nesse ponto, sintetizar o estudo desenvolvido em termos dos resultados mais significativos, as limitações alcançadas e pistas futuras para um efetivo e mais acentuado envolvimento dos alunos na escola.

Movida pelo interesse e grande fascínio relacionado com as questões do fenómeno do abandono e insucesso escolar – ambos limitadores do percurso escolar e de vida das pessoas – surge esta investigação com o desejo compreender o papel de fatores contextuais e escolares enquanto veículo para a construção de novas práticas que atraiam os alunos à escola.

Capítulo 1. Envolvimento dos Alunos na Escola

Neste capítulo procede-se a um enquadramento conceptual do envolvimento dos alunos na escola (EAE), sob o ponto de vista de diferentes autores. É sublinhada também a multidimensionalidade do construto, ao nível das suas dimensões. De seguida, apresentam-se as várias perspetivas de estudo do envolvimento e as metodologias e instrumentos de avaliação do conceito. Na parte final, exibem-se os estudos empíricos do envolvimento em relação a variáveis sociodemográficas e escolares.

1.1. Breve Enquadramento do Envolvimento

Encontrando-se designado na literatura anglo-saxónica como “Engagement, Engagement in schoolwork, Academic engagement, School engagement, Student engagement, Student engagement in academic work, Student engagement in/with school, Participation identification” (Appleton et al., 2008, p. 371-372), o envolvimento tem uma história curiosa que cativa quem a está a ler.

Em tempos longínquos, envolver-se estava associado a um “comprometer-se” com algo (e.g. casamento ou na penhora de terras e casas), sem conhecer riscos ou benefícios de tal ato (Axelson & Flick, 2010, p. 40). Aliava-se, também, a um sentido de “promessa” dirigida a alguém. Em 2010, Axelson e Flick (2010) vêm afirmar que “envolver-se” passou a ter um sentido de “ocupar a atenção de” (p. 40) e de presença num determinado lugar.

A partir dos registos escritos de Ali e Hassan (2018) é-nos revelado que o interesse pelas pesquisas e investigações sobre o envolvimento tiveram o seu início em 1920 com John Dewey, uma das grandes influências da área educacional, que se questionava sobre o porquê de os alunos mostrarem descontentamento em relação à escola e de não se envolverem na mesma. Porém, foi em 1980 com a investigação de Alexander Astin que o envolvimento ficou compreendido como a dimensão e a eficiência do desempenho físico e psicológico que os alunos atribuíam à experiência escolar.

Tornando-se a investigação de Alexander Astin (1980, como citado em Axelson & Flick, 2010) um mote para novas investigações e pesquisas relativas ao envolvimento dos alunos na escola (Axelson & Flick, 2010), atualmente, este conceito é apresentado na literatura científica como um conceito complexo e transdisciplinar, que tem recebido, durante a última década (2010-2020), uma notável atenção por parte de diversos autores,

investigadores e educadores (Veiga et al., 2019; Salmela-Aro et al., 2021; Covas & Veiga, 2021).

A partir da investigação de Alexander Astin (1980, como citado em Axelson & Flick, 2010), as primeiras conceptualizações do conceito de envolvimento dos alunos na escola centraram-se no modelo teórico de Finn (1989) e, igualmente, no programa *Check & Connect* (Guryan et al., 2020).

O “*Modelo de Identificação-Participação*” de Finn (1989) sublinha a importância da ligação do aluno com a escola. Um modelo que enfatiza, por um lado, a participação dos alunos nas atividades e na aprendizagem e por outro, o sentimento de identificação dos alunos com a escola. Portanto, este modelo explica e ajuda a compreender o abandono escolar em termos comportamentais (participação), mas também no quadro psicológico (identificação com a escola).

O *Check & Connect (C&C)* “é um programa de mentoria estruturado que visa reduzir o número de dias em que os alunos faltam às aulas e aumentar o envolvimento dos alunos nas atividades académicas quando estão na escola” (Guryan et al., 2020, p. 6). Este programa dirige-se sobretudo aos alunos que apresentam maior risco de abandono escolar e que, por sua vez, apresentam um baixo desempenho escolar (Guryan et al., 2020). Pesquisas internacionais, nomeadamente do US Department of Education, indicam que o *Check & Connect* apresenta resultados positivos tanto nos comportamentos de envolvimento dos alunos, como também na diminuição do número de reprovações e de abandono escolar (Appleton et al., 2008; Appleton et al., 2014).

Dada a pluralidade de investigações e respetivas denominações de envolvimento, encontramos na literatura especializada uma “imprecisão conceitual” (Reschly & Cristenson, 2012). Isto porque, é um construto que abrange múltiplos enfoques e perspetivas, uma vez que se desenvolve em vários âmbitos, nomeadamente no psicológico, sociológico, curricular, pedagógico e organizativo (González, 2010). Considerando o mencionado nos parágrafos anteriores, no presente estudo, optou-se pela utilização da designação ‘Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE)’, tal como sugerem Appleton e colegas (2008), pois esta engloba as atividades escolares realizadas dentro e fora da escola, bem como a influência dos contextos externos à escola, dos quais se destaca o familiar.

1.2. A Definição de Envolvimento: Da Bidimensionalidade à Multidimensionalidade do Construto

Na tentativa de definir envolvimento, Newman e colegas (1992, p. 11) definiram-no como “envolvimento ativo, comprometimento e atenção concentrada, em contraste com participação superficial, apatia ou falta de interesse”. Mais tarde, foi conceptualizado por Chapman (2003, p. 1) como construto que se centra “em indicadores cognitivos, comportamentais e afetivos mais subtis do envolvimento do aluno em tarefas de aprendizagem”. Acrescenta ainda que “o envolvimento do aluno tem sido usado para representar a vontade dos alunos para participar nas atividades escolares de rotina, como assistir às aulas, enviar trabalhos e seguir as instruções dos professores na sala de aula” (Chapman, 2003, p. 1).

Ora, as tarefas de aprendizagem são evidenciadas pela “intensidade e qualidade emocional do envolvimento das crianças no início e na realização de atividades de aprendizagem” (Skinner & Belmont, 1993, p. 572). Skinner e Belmont (1993) querem com isto afirmar que os alunos que estão envolvidos na escola vão apresentar um maior envolvimento comportamental nas tarefas de aprendizagem, bem como um envolvimento emocional positivo, demonstrando entusiasmo, confiança, etc. Porém, os alunos que não se envolvem e não se comprometem com a aprendizagem, acabam por não ter as mesmas oportunidades de aprendizagem relativamente aos alunos que se mostram envolvidos, colocando em causa a sua relação com os professores e com os colegas (Skinner & Belmont, 1993).

Neste seguimento, outras definições têm sido apresentadas pela literatura científica. Fredricks e colegas (2003, p. 7) definiram o envolvimento como um dos construtos que pode ajudar “a explicar como as crianças se comportam, pensam e sentem na escola”. De forma mais operacionalizada, Simons-Morth e Chen (2009, p. 4) acrescentam que o construto permite “avaliar o grau em que os alunos estão envolvidos, conectados e comprometidos com a escola e motivados para aprender e alcançar”.

Em Portugal, a realização de estudos sobre o envolvimento dos alunos na escola e a necessidade de construção de instrumentos de avaliação deve-se sobretudo aos trabalhos de Feliciano Veiga. O envolvimento é conceptualizado por esse autor “como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas, a cognitiva, a afetiva, a comportamental e a agenciativa” (Veiga, 2013, p. 442). Vários são os trabalhos teóricos e empíricos que retomam esta definição, destacando-se, a título de

exemplo, os trabalhos de Carmo (2017), Carvalho e Veiga (2019) e Caldeira e colegas (2020). Na presente investigação, estudou-se o envolvimento na sua tipologia multidimensional, elegendo-se a definição apresentada por Veiga (2013).

O envolvimento dos alunos na escola tem sido estudado sob a ótica de diferentes autores e perspetivas variando de uma a quatro dimensões.

As primeiras investigações e compreensões do envolvimento dos alunos na escola eram concebidas com base em duas dimensões – comportamental e afetiva – ou em três dimensões – comportamental, afetiva e cognitiva (Appleton et al., 2008). Falava-se numa tipologia tridimensional do envolvimento com evidências ao nível dos comportamentos, das emoções e das cognições (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2014; Moreira et al., 2019).

Relativamente à dimensão cognitiva, Fredricks et al. (2004) afirmam que esta se revela no empenho e dedicação do aluno na aprendizagem. Para tal, os autores afirmam que é necessário haver uma autorregulação da aprendizagem e a mobilização de estratégias para o aluno poder corresponder aos objetivos e metas de aprendizagem. Nesta dimensão, o aluno processa a informação, gere-a e elabora planos de ação (Veiga, 2013). É importante destacar que de todas as dimensões esta é a mais difícil de se reconhecer ou identificar, pois o pensamento do aluno acaba por ser uma incógnita, só sendo visível quando este resolve problemas individuais ou com os grupos de trabalho (Gibbs & Poskitt, 2010).

Em relação à dimensão afetiva há autores, como é o caso de Gibbs e Poskitt (2010) e Fredricks e colegas (2004), que a referenciam como dimensão afetiva, ao passo que Fernandes e colegas (2016) e Archambault e colegas (2009) a referenciam como dimensão emocional. Segundo Caldeira e colegas (2013, p. 7029) a dimensão afetiva “depende do relacionamento que o aluno estabelece com os colegas, os professores e a comunidade em geral”. Tal como reconhece Veiga (2013) a dimensão afetiva diz respeito aos laços estabelecidos com a escola, a amizade e o sentimento de pertença e de inclusão.

A dimensão comportamental diz respeito aos comportamentos praticados pelos alunos em sala de aula. Reforçando esta ideia, para Gibbs e Poskitt (2010) e Appleton e colegas (2008), o envolvimento comportamental é observado pela presença dos alunos na sala de aula. Estes autores referem ainda que nas várias definições de envolvimento comportamental encontra-se presente a ideia de empenho e de participação voluntária na sala de aula e em atividades extracurriculares. Já Fernandes et al. (2014, p. 2) apontam-na como uma dimensão marcada pelo “desempenho e esforço do aluno no decorrer das

suas aprendizagens, assim como a elevada participação nas atividades escolares e extracurriculares”. Enquanto Gibbs e Poskitt (2010), Appleton et al. (2008) e Fernandes et al. (2014) apontam os comportamentos desejáveis de acontecer no envolvimento comportamental, por outro lado, Veiga (2013) destaca os comportamentos indesejáveis que podem ocorrer nesta dimensão, como o faltar às aulas, perturbar as aulas, desobedecer ao professor, estar distraído nas aulas, etc.

Atualmente, o envolvimento engloba uma quarta dimensão – agenciativa – em resultado de investigações realizadas por Feliciano Veiga (Veiga, 2013), como antes mencionado. Esta quarta dimensão refere-se à iniciativa dos alunos em participar nas aulas, levantando questões, conversando com o professor, pedir esclarecimentos sobre a matéria e fazendo sugestões aos professores (Veiga, 2013). Constituindo-se como “o processo através do qual os estudantes, intencional e proactivamente, personalizam e enriquecem o que é aprendido, bem como as condições em que tal acontece” (Veiga et al., 2012, p. 32), esta quarta dimensão totaliza o modelo EAE desenvolvido por Veiga (2013) que orienta terminológica e metodologicamente o presente estudo, no qual o EAE é declarado “como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola” (Veiga, 2013, p. 442), tal como referido.

É, assim, revelada a natureza multidimensional do construto que engloba quatro dimensões – cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2012; Veiga, 2013; Veiga et al., 2019).

A multidimensionalidade do envolvimento dos alunos na escola permite a “rica caracterização dos indivíduos” (Fredricks et al., 2003, p. 83) ajudando a “responder a questões importantes sobre a conveniência de várias configurações para o envolvimento e a sinergia entre os componentes” (Fredricks et al., 2003, p. 83). Complementarmente, Archambault et al. (2009) afirmam, de forma geral, que “o conceito aborda facetas centrais e relacionadas do desenvolvimento humano (isto é, comportamentos, efeito e cognição)” (p. 653).

Yazzie-Mintz (2007) revela que, ao se estudar o envolvimento, é importante que se tenha em conta como é que o aluno interage e se desenvolve nos seus diversos sistemas, nomeadamente o escolar. Daí, a autora (2007) salienta que estudar o envolvimento implica considerar a relação que o aluno estabelece com os professores e colegas, com as regras escolares, com os conteúdos programáticos, com o currículo e com as atividades curriculares e extracurriculares. Neste sentido, a autora (2007) reforça a ideia de que é

relevante na investigação do envolvimento avaliar a relação que os alunos estabelecem com a escola.

Sinclair e colegas (2003) acrescentam que o envolvimento dos alunos na escola não deve ser encarado apenas como atributo do aluno, “mas sim um estado de ser que é altamente influenciado por fatores contextuais, como políticas, práticas da escola e da família ou interações com o grupo de pares” (Sinclair et al., 2003, p. 31).

A par da multidimensionalidade do envolvimento e com base no “*Modelo de Participação-Identificação*” e no programa *Check & Connect*, Reschly e Christenson (2006) propuseram uma taxonomia aliada às quatro dimensões do envolvimento – cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. A taxonomia classificou o envolvimento em quatro subtipos, a saber: académico, comportamental, cognitivo e psicológico.

Na ótica de Reschly e Christenson (2006), o envolvimento é um conceito que abrange aspetos académicos, como por exemplo, o tempo do aluno na tarefa. Inclui, também, aspetos comportamentais, que dizem respeito à participação dos alunos na aula. Considerando os exemplos do envolvimento académico e comportamental acima referidos, constata-se que estes dois subtipos de envolvimento são constituídos por indicadores observáveis (Reschly & Christenson, 2006). Segundo os autores (2006), o envolvimento integra ainda aspetos cognitivos, nomeadamente em termos de autorregulação e, por último, envolve aspetos psicológicos, nos quais os autores (2006) destacam a relação dos alunos com os professores e colegas e o sentimento de pertença com a escola. Reschly e Christenson (2006) salientam que o envolvimento cognitivo e o psicológico possuem indicadores internos não observáveis. Apesar de ser operacionalizado em quatro dimensões, não foi ainda definida qual das dimensões assume maior influência no envolvimento dos alunos na escola.

1.3. Diferentes Perspetivas de Estudo do Envolvimento

Numa revisão de literatura sobre as diferentes perspetivas de estudo do envolvimento, encontrou-se em Kahu (2013) quatro perspetivas conceptuais, a saber: perspetiva comportamental, perspetiva psicológica, perspetiva sociocultural e perspetiva holística.

De acordo com Kahu (2013), a perspetiva comportamental surgiu no fim de 1990 associada a duas escalas de avaliação do envolvimento – *National Survey of Student*

Engagement (NSSE) e *Australian Survey of Student (AUSSE)* – desenvolvidas com base no *Modelo de Participação-Identificação* de Finn (1989). Para o autor (2013), esta perspetiva foca os comportamentos e as expectativas dos alunos, bem como as práticas institucionais e o modo como estas favorecem e/ou afetam o envolvimento dos alunos. Por também se focar nas práticas institucionais, o autor (2013) salienta que aspetos psicológicos do envolvimento são excluídos, como a motivação, sentimentos e/ou emoções. Uma vez que “[...] perde muito da complexidade do construto [...]” (Kahu, 2013, p. 760), a conceptualização de envolvimento dos alunos na perspetiva comportamental é restrita e de difícil compreensão, acabando por dissipar informações úteis dos alunos que potenciavam uma compreensão mais rica da sua experiência escolar. Segundo o autor que aqui tem vindo a ser citado (Kahu, 2013) embora restrinja informações processuais internas úteis dos alunos – que ajudariam a compreender eficazmente a sua experiência – a perspetiva comportamental explica, em certa medida, a complexidade e multidimensionalidade do envolvimento, em termos das relações entre práticas de instrução educacionais e comportamento dos alunos. Acresce ainda a boa estrutura de medição da perspetiva que, para além de reconhecer que o envolvimento é influenciado por diversas variáveis [sociais e culturais] que interagem entre si, explora-as e analisa-as.

A perspetiva psicológica, sob o ponto de vista de Kahu (2013), encara o envolvimento “como um processo psicossocial interno que evolui ao longo do tempo e varia em intensidade” (Kahu, 2013, p. 761), diferenciando o envolvimento dos seus antecedentes. No âmbito desta perspetiva associada ao estudo do envolvimento, têm sido estudadas as várias dimensões do conceito conectadas a aspetos cognitivos, às emoções e aos comportamentos dos alunos. Como limitação, Kahu (2013) salienta a inexistência de uma definição única e clara do envolvimento e das respetivas dimensões. Esta limitação em termos de operacionalização do conceito conduziu a vulnerabilidades na sua avaliação, em termos da validação dos instrumentos e das respostas obtidas, não captando “a natureza dinâmica do envolvimento” (Kahu, 2013, p. 762).

A perspetiva sociocultural tem como foco o contexto social e o impacto que este tem na experiência do aluno (Kahu, 2013). Para tal, Devlin (2013) apela para a necessidade de criação de uma ponte, “uma *joint venture*”, (Devlin, 2013, p. 946) entre alunos, instituições, escolas e governo (Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2017). A este respeito, Kahu (2013) fala numa interface cultural que, enquanto “metáfora teoricamente útil”, como a apelida Nakata (2007, citado por Kahu & Nelson, 2017, p. 6), se constitui

num espaço de conexões e vinculações de tempos, lugares, discursos, pensamentos e saberes. Kahu e Nelson (2017) adaptam esta ideia ao “descrever a experiência do aluno e o envolvimento do aluno como um processo ativo dentro de uma interface educacional” (p. 6). Uma interface educacional que, segundo os mesmos autores, foca e valoriza as formas de ser e estar dos alunos e que reconhece a mais-valia do seu envolvimento agenciativo.

Considerando o acima referido, a Figura 1 retrata o papel que a interface educacional tem no quadro conceptual do envolvimento dos alunos na escola.

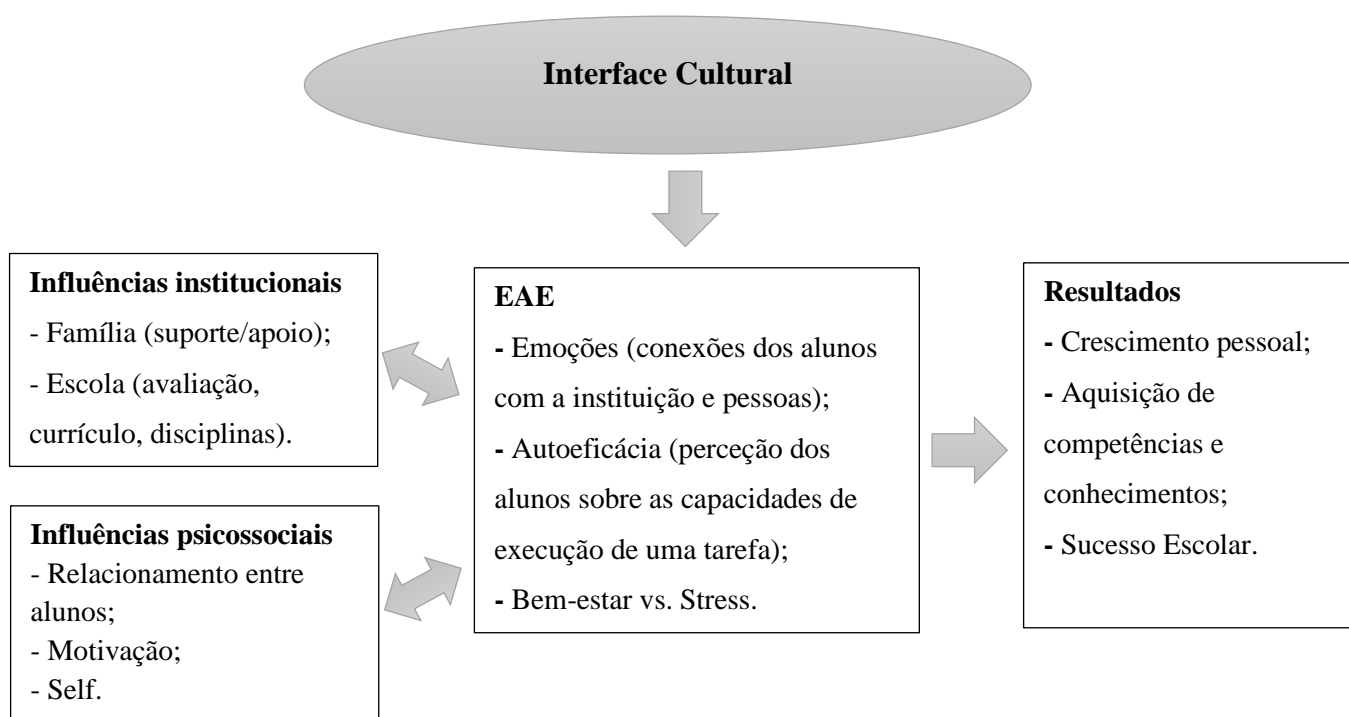


Figura 1. O envolvimento dos alunos na escola na interface cultural

Fonte: Elaboração própria, baseada no artigo *Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success*, de Kahu e Nelson (2017).

Por último, a perspetiva holística ao ser fundamentada pela vertente fenomenológica, nomeadamente pela teoria do fluxo/motivação, integra as perceções, emoções, motivação, expetativas, experiência e participação do aluno na sala de aula (Kahu, 2013). A estas, acrescenta-se a necessidade de se compreender o processo psicológico interno do aluno (Kahu, 2013). Assim, através desta perspetiva é possível caracterizar e compreender de forma mais profunda o envolvimento do aluno na escola, atendendo às perceções que o aluno tem relativamente à aprendizagem e às atividades e/ou tarefas escolares (Shernoff et al., 2017).

Como ponto forte desta perspetiva sobressai o facto de reconhecer e considerar como importantes “as próprias motivações e expectativas do aluno” (Kahu, 2013, p. 765). À luz desta perspetiva, Kahu (2013, p. 766) reconhece que o envolvimento do aluno não é mais do que “um estado psicológico individual com as três dimensões – afeto, cognição e comportamento”.

1.4. Metodologias e Instrumentos de Avaliação do Envolvimento

Na literatura revista, diversos autores evidenciam consenso em relação às diferentes metodologias de estudo e de avaliação do envolvimento (Fredricks & McColskey, 2012; Fredricks et al., 2011).

Fredricks e McColskey (2012) identificaram cinco métodos de avaliação do envolvimento do aluno. (1) Autorrelato do aluno que permite avaliar o envolvimento dos alunos nas dimensões emocional e cognitiva. É comum a utilização deste método de avaliação porque “são frequentemente os mais práticos e fáceis de administrar em ambientes de sala de aula” (Fredricks e McColskey, 2012, p. 765); (2) Amostragem de experiência que permite avaliar o envolvimento do aluno dentro da sala de aula. Este método de avaliação está relacionado com as experiências do aluno adquiridas numa determinada tarefa e/ou atividade, num dado período permitindo ao investigador obter respostas acerca do envolvimento afetivo e cognitivo. O facto de esta metodologia permitir aos investigadores recolher dados de forma detalhada e no momento específico, evita falhas de memória futuras. Contudo, uma limitação desta metodologia prende-se com um grande investimento de tempo por parte dos entrevistados, em particular com a sua capacidade e vontade de colaborar (Fredricks & McColskey, 2012); (3) Relatos e avaliação do professor sobre o envolvimento do aluno na sala de aula em qualquer área disciplinar (e.g. leitura, matemática, ciências). Esta metodologia inclui escalas de avaliação que medem e avaliam o envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental. As escalas são respondidas pelas “crianças mais novas que têm mais dificuldade em completar os instrumentos de autorrelato devido às exigências de leitura e habilidades de alfabetização limitadas” (Fredricks & McColskey, 2012, p. 766); (4) Entrevistas estruturadas e semiestruturadas dirigidas aos alunos. As entrevistas permitem ao investigador recolher informações sobre o significado que os alunos atribuem às suas experiências na escola, mas também sobre os fatores contextuais que têm maior influência no seu envolvimento. Através deste método, o investigador detém um maior

conhecimento sobre o porquê de alguns alunos se envolverem na escola e dos outros a abandonarem; (5) Medidas de observação que ocorrem tanto a nível individual como ao nível da sala de aula. As medidas de observação a nível individual são utilizadas para avaliar o comportamento dos alunos durante e após a realização das atividades – principal indicador do envolvimento agenciativo do aluno (e.g. ler em voz alta, responder às perguntas, levar questões, etc.). A observação permite ao investigador registar o comportamento do aluno num período em específico, de igual forma que fornece informações pormenorizadas acerca dos fatores contextuais que conduzem ao baixo envolvimento e os que potenciam o pleno envolvimento dos alunos (Fredricks & McColskey, 2012). De uma outra perspetiva, as medidas de observação em sala de aula avaliam se os professores mobilizam de forma eficaz as práticas de ensino e se conseguem que os alunos se mantenham envolvidos e ativos na escola (Fredricks et al., 2011).

A diversidade de estudos sobre o envolvimento dos alunos na escola e a dificuldade sentida pelos autores na definição de envolvimento e respetiva operacionalização das suas dimensões, espelha o elevado número de métodos de avaliação com os quais nos deparamos na bibliografia de referência (Fredricks & McColskey, 2012; Veiga et al., 2014; Veiga et al., 2019). Acresce também o interesse que este construto tem despertado nos investigadores da área.

Procede-se, agora, à apresentação e explicação de alguns instrumentos de avaliação do envolvimento dos alunos no 3.º ciclo do ensino básico e em outros ciclos de ensino, considerando o número de dimensões mensuradas.

Instrumento que avalia a dimensão comportamental do envolvimento

Student Engagement Questionnaire (SEQ). Este instrumento foi desenvolvido por Kember e Leung (2009). O *SEQ* avalia o envolvimento do aluno na sala de aula na dimensão comportamental (Veiga et al., 2014). Foram construídas 17 escalas em separado que incluíram itens como, por exemplo, “How often does your mind wander in each of the classes?” (Veiga et al., 2014, p. 42). Este instrumento foi validado para estudantes do ensino superior apresentando qualidades psicométricas favoráveis ao diagnóstico, ou seja, de identificação de pontos fortes e fracos dos programas de ensino (Kember & Leung, 2009).

Instrumento que avalia a dimensão afetiva e comportamental do envolvimento

Engagement versus Dissatisfaction with Learning (EDL). Da autoria de Skinner e colegas (2008) a *EDL* é composta por 20 itens que medem o envolvimento afetivo e o envolvimento comportamental, numa amostra de 805 alunos do 4.º ao 7.º ano de escolaridade. A dimensão afetiva foca-se nas emoções despertadas nos alunos, como a curiosidade, o interesse e a satisfação (Skinner et al., 2008). A dimensão comportamental compreende todos os seguintes indicadores: “esforço, atenção, persistência dos alunos durante o início e execução das atividades de aprendizagem” (Skinner et al., 2008, p. 766). Cada item foi composto por categorias de respostas positivas e negativas que variam de 1 a 4, respetivamente. A insatisfação comportamental dos alunos verificou-se pela sua falta de empenho e envolvimento nas atividades e pelo abandono escolar. Já o descontentamento afetivo constatou-se pela falta de motivação nas atividades e na aprendizagem (Skinner et al., 2008). A *EDL* é composta por uma escala de resposta de quatro pontos, marcada por níveis razoáveis de consistência interna. Os níveis de consistência interna da escala revelam a existência de resultados satisfatórios no desempenho dos alunos e do modo como este se encontra relacionado com a avaliação docente, medido pelo autorrelato dos alunos sobre o seu envolvimento.

Instrumentos que avaliam as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental do envolvimento

Academic Engagement Scale for Grade School Students (AES-GS). Elaborado por Tinio (2009, como citado em Veiga et al., 2014), este instrumento inclui 34 itens distribuídos pelas três escalas de envolvimento cognitivo (e.g. “I relate the ideas that I learn in class with everyday life”), envolvimento afetivo (e.g. “I always feel tense in class”) e envolvimento comportamental (e.g. “I am very focused in class”) (Petričević, Rován & Golub, 2016, p. 1). O presente instrumento de avaliação foi validado com uma amostra que abrangeu alunos do ensino básico e ensino secundário (Veiga et al., 2014). O *alfa de Cronbach* – 0.98 – confirma a validade do instrumento a partir da análise fatorial confirmatória (Veiga et al., 2014).

School Engagement Measure (SEM). Construído por Wang e colaboradores (2011), numa amostra representativa de larga escala de 1103 alunos do ensino secundário, o *School Engagement Measure (SEM)* é composto por 23 itens que medem o envolvimento cognitivo (e.g. “How often are you very good at carrying out the plans made for solving

problems?”) (Wang et al., 2011), o envolvimento afetivo (e.g. “In general, I feel like a real part in this school”) e o envolvimento comportamental (e.g. “How often do you have trouble paying attention in classes?”). As respostas obtidas são organizadas numa escala *Likert* com 5 pontos cada, tendo sido detetado pelos autores (2011) uma invariância fatorial nos itens da escala, ao nível das propriedades psicométricas.

Student Engagement in School Scale (SESS). Desenvolvido por uma equipa de investigadores de 12 países (Áustria, Canadá, China, Cyprus, Estónia, Grécia, Korea, Malta, Portugal, Romania, Reino Unido e Estados Unidos), este instrumento de avaliação integrou três subescalas – envolvimento cognitivo, envolvimento afetivo e envolvimento comportamental (Lam et al., 2012). A subescala do envolvimento cognitivo composta por 12 itens permite mensurar o modo como os alunos mobilizam estratégias que os ajudam a processar informações importantes do processo de aprendizagem. A título de exemplo, destaca-se o seguinte item: “When I study, I try to connect what I am learning with my own experience” (Lam et al., 2012, p. 408). A subescala do envolvimento afetivo foi composta por 9 itens que mediram se o aluno gostava da escola e de aprender (e.g. “I like what I am learning in school”) (Lam et al., 2012, p. 408). Por fim, a subescala de envolvimento comportamental incluiu 12 itens que mediam o esforço e empenho dos alunos na aprendizagem (e.g. “I try hard to do well in school”) (Lam et al., 2012, p. 408). A resposta aos itens foi organizada numa escala *Likert* variando de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 referente a “concordo totalmente”. Por meio deste instrumento é possível verificar que o envolvimento do aluno se encontra associado aos seus antecedentes e resultados e, igualmente, a fatores contextuais e aos impulsos dos alunos (Lam et al., 2012). Lam e colegas (2012) comprovaram, numa amostra de 3420 alunos do 5.º ao 12.º anos de escolaridade, a validade interna deste instrumento (Veiga et al., 2014).

Instrumentos que avaliam as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa do envolvimento

Agentic Engagement Scale (AES), de Reeve e Tseng (2011). Reeve e Tseng (2011) avaliaram quatro dimensões do envolvimento – cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa – através de um questionário composto por 20 questões repartidas pelas quatro dimensões. A AES foi desenvolvida junto de 365 alunos do ensino secundário (10.º ano – 38%; 11.º ano – 51% e 12.º ano – 11%), sendo 237 raparigas e 128 rapazes

(Reeve & Tseng, 2011, p. 265). Esta escala confirmou a existência de uma correlação positiva entre o envolvimento agenciativo e as restantes três dimensões do envolvimento (cognitiva, afetiva e comportamental) com a motivação dos alunos na sala de aula e os resultados escolares (Reeve & Tseng, 2011). Em termos das qualidades psicométricas, a escala revelou uma consistência interna elevada com valor de *alpha* igual a .81 para alunos do 3.º ciclo e .86 para alunos universitários.

Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadrimensional (EAE-E4D), de Veiga (2013). Esta escala resulta da adaptação para Portugal da escala “*Students Engagement in School Scale (SESS)*” (Veiga et al., 2010, p. 403), da autoria de Lam e Jimerson (2008, como citado em Veiga et al., 2010), utilizada em estudos internacionais. A adaptação da escala para Portugal deveu-se à falta de instrumentos que permitem avaliar o envolvimento dos alunos na escola na sua multidimensionalidade. Como a escala SESS contém três dimensões e apresenta boas qualidades psicométricas, Veiga (2013) teve-a como ponto de partida para a construção de uma escala quadrimensional. Elaborado o projeto piloto da nova escala, Veiga (2013) procedeu à elaboração da nova versão do instrumento intitulando-o de *EAE-E4D*.

Deste modo, o instrumento foi aplicado em escolas do Norte, Centro, Sul, Litoral e Interior do país em alunos do 2.º e 3.º ciclo. Os 20 itens que compõem o questionário, foram traduzidos numa escala de resposta de tipo *Likert* de 1 a 6 (1 – total descordo e 6 – total acordo). As quatro dimensões do envolvimento incluem, a título de exemplo, os seguintes itens: Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras (dimensão cognitiva); A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a) (dimensão afetiva); Perturbo a aula propositadamente (dimensão comportamental) e Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões (dimensão agenciativa).

A escala quadrimensional do envolvimento apresenta boas qualidades psicométricas. Em termos da sua validade externa, Veiga (2013) observou correlações positivas entre as dimensões da escala *EAE-E4D* e as dimensões do envolvimento avaliadas com a escala internacional “*Students Engagement in School Scale*” (Veiga, 2013).

1.5. Envolvimento dos Alunos na Escola, Fatores Sociodemográficos e Escolares

Os primeiros estudos realizados no 3.º ciclo do ensino básico tiveram origem nos Estados Unidos com pesquisas de grande escala iniciadas entre 1994 e 1995 (Veiga et al., 2014, p. 40). Atualmente, vários são os estudos que relacionam o envolvimento dos alunos na escola com fatores sociodemográficos e fatores escolares. De seguida, são apresentados alguns estudos empíricos, em variáveis em estudo no presente trabalho.

1.5.1. Envolvimento dos alunos na escola e género

Estudos internacionais

Na relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o género, encontramos o estudo de Wang e Eccles (2012). Com o objetivo de analisar a influência da relação de apoio dos professores, pais e colegas nas diferentes dimensões do EAE e como estas relações se diferenciavam em função do género, os autores (2012), constituíram uma amostra com um total de 1479 alunos afro-americanos e europeus americanos que frequentavam o 3.º ciclo do ensino básico e o 11.º ano do ensino secundário. Através do autorrelato e em termos da variável género, os resultados evidenciaram que há diferenças em termos de envolvimento, sobretudo no 7.º ano de escolaridade. Nesse mesmo ano de escolaridade (7.º) os rapazes afroamericanos apresentaram um envolvimento cognitivo, afetivo e comportamental mais baixo em comparação com as raparigas europeias americanas do respetivo ano (Wang & Eccles, 2012).

Estudos nacionais

Com o propósito de estudar o envolvimento na escola de alunos portugueses e a relação com o género, Conboy e colaboradores (2014) elaboraram um estudo com uma amostra de 685 alunos do 6.º, 7.º, 9.º e 10.º ano de escolaridade. Neste estudo, e com a aplicação da escala *EAE-E4D*, os investigadores verificaram que as raparigas apresentavam um envolvimento cognitivo e comportamental superior ao dos rapazes. Contrariamente, não foram observadas diferenças entre género no que toca ao envolvimento afetivo.

Um outro estudo de âmbito nacional foi realizado por Pestana e Melo (2016). Tendo como objetivo “identificar relacionamentos benéficos ao/a aluno/a, analisando as suas experiências nas relações sociais bem como o impacto dessas mesmas experiências

no seu envolvimento escolar” (Pestana & Melo, 2016, p. 145) constituíram uma amostra de 324 alunos do 3.º ciclo à qual aplicaram a *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)*. Pelos resultados alcançados, foram encontradas diferenças entre género na dimensão cognitiva do envolvimento. Os valores obtidos indicaram que “as raparigas apresentaram uma média superior à dos rapazes (respetivamente $M = 3.95$ e $M = 3.86$) (Pestana & Melo, 2016, p. 152).

Ainda em contexto nacional apresenta-se o estudo realizado por Rola e Veiga (2014). Com a finalidade de compreender como os alunos do 7.º e 9.º ano se distribuem pelas dimensões cognitiva e afetiva do envolvimento na escola e como esta distribuição se relaciona com o género, o estudo de Rola e Veiga (2014) integrou uma amostra de 217 alunos do 7.º e 9.º anos, aos quais foi aplicada a *EAE-E4D*. Os resultados do estudo apontaram para diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino no envolvimento cognitivo ($p = 0.48$). Porém, não foram verificadas diferenças entre género no envolvimento afetivo. Os resultados indicaram que os rapazes apresentam níveis de envolvimento cognitivo mais elevados em comparação com as raparigas (Rola & Veiga, 2014).

Estudos regionais

Tendo como um dos objetivos analisar a influência da interação do género no envolvimento dos alunos na escola, Caldeira e colegas (2013) realizaram um estudo com uma amostra de 560 alunos de várias escolas dos Açores que frequentavam o 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, com aplicação da *EAE-E4D*. Os resultados em termos da relação EAE e género foram irregulares ao longo da análise, apresentando diferenças estatísticas entre o envolvimento na escola e o género, em termos afetivos e comportamentais, sendo estes valores mais baixos no grupo de respondentes do género masculino do que no feminino (Caldeira et al., 2013).

1.5.2. Envolvimento dos alunos na escola e idade

Estudos nacionais

A nível nacional e no ensino superior encontra-se o estudo de Covas e Veiga (2021). Com o objetivo de analisar como é que a variável idade se relaciona com o envolvimento dos alunos na escola, Covas e Veiga (2021) elaboraram um estudo com uma amostra de 715 alunos do ensino superior português da região de Lisboa. Ao nível

da idade, os inquiridos foram agrupados em duas categorias: alunos com idade inferior a 26 anos e alunos com idade igual ou superior a 26 anos. Com base nesta categorização, os resultados indicaram que o envolvimento na escola é mais elevado no grupo de inquiridos com idade igual ou superior a 26 anos.

Estudos regionais

Em relação aos estudos empíricos realizados nos Açores sobre o envolvimento dos alunos na escola e a idade apresenta-se o estudo realizado por Caldeira e colegas (2013). Tendo como um dos objetivos analisar a influência da interação da idade no envolvimento dos alunos na escola, os autores (2013) constituíram uma amostra de 560 alunos de várias escolas dos Açores que frequentavam o 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, aplicando a *EAE-E4D*.

Com os resultados obtidos, foi identificado pelos autores (2013) que o envolvimento dos alunos na escola difere consoante a idade dos alunos. Os resultados do estudo de Caldeira et al. (2013) indicaram ainda que o envolvimento na escola diminui à medida que a idade dos alunos aumenta. Como é salientado pelos autores (2013, p. 7044) no estudo “os níveis de maior envolvimento são reportados por estudantes entre os 11 e os 13 anos de idade, correspondendo aos alunos que frequentam o 2.º ciclo do ensino básico, denotando-se um decréscimo nas restantes faixas etárias [...]”.

1.5.3. Envolvimento dos alunos na escola e sucesso escolar

Em relação aos estudos empíricos que relacionam o envolvimento dos alunos na escola com o sucesso escolar, apresentam-se os realizados por Archambault e colaboradores (2009), Rola e Veiga (2014) e Caldeira e colegas (2013).

Estudos internacionais

No âmbito internacional, Archambault e colaboradores (2009) pretenderam testar as dimensões do envolvimento (cognitiva, afetiva e comportamental) individualmente e em conjunto, numa escola do Canadá, em alunos do 3.º ciclo, através do autorrelato. Dentro do quadro multidimensional observaram que o EAE antecipa os fenómenos do sucesso e insucesso escolar. Do mesmo modo, constataram que quando as dimensões estão ligadas, prevê-se sucesso escolar, ao passo que em separado apenas a dimensão comportamental remete para o abandono/insucesso escolar.

No ensino superior, destaca-se o estudo de Gunuc (2014). Com o intuito de examinar a relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o sucesso escolar, o autor (2014) constituiu uma amostra de 304 alunos que frequentavam a Faculdade de Educação da Universidade da Turquia no ano letivo 2013/2014. Com as análises efetuadas no estudo, o autor (2014) verificou a existência de uma relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o sucesso escolar e vice-versa. Os valores dessa correlação foram mais acentuados na dimensão cognitiva, afetiva e comportamental. O autor (2014) descobriu, assim, que o envolvimento cognitivo, o envolvimento afetivo e o envolvimento comportamental são preditores do sucesso escolar dos alunos. Gunuc (2014) constatou ainda que os alunos que apresentaram um elevado nível de envolvimento na escola obtiveram níveis mais elevados de sucesso escolar e, os alunos com baixo envolvimento na escola, apresentaram níveis de sucesso escolar mais baixos.

Estudos nacionais

Em contexto nacional, Rola e Veiga (2014) procuraram compreender como os alunos do 7.º e 9.º ano se distribuíam pelas dimensões cognitiva e afetiva do envolvimento na escola e como esta distribuição se relacionava com o rendimento escolar. Para tal, formaram uma amostra composta por 217 alunos do 7.º e do 9.º ano. Para a recolha de dados, os autores aplicaram o questionário “Envolvimento dos Alunos na Escola – Versão de Estudo” (Rola & Veiga, 2014, p. 148) e a versão portuguesa do “*Student Engagement Instrument*” da autoria de Appleton e colegas (2006, citado por Rola & Veiga, 2014, p. 148). Tomando em consideração a relação entre as dimensões do envolvimento dos alunos na escola e respetivo rendimento escolar nas disciplinas de Matemática, Português, História e Ciências, os autores (2014) verificaram a existência de uma correlação positiva e significativa entre as duas variáveis (Rola & Veiga, 2014). Ao analisarem os dados, Rola e Veiga (2014) concluíram que a maior parte dos alunos inquiridos estavam envolvidos na escola a nível cognitivo e afetivo. Os alunos inquiridos que estavam envolvidos cognitivamente e afetivamente com a escola, foram também os que apresentaram melhores resultados escolares (Rola & Veiga, 2014).

Estudos regionais

A nível regional sublinha-se o estudo de Caldeira e colegas (2013) que procurou analisar a relação do envolvimento dos alunos na escola com o sucesso escolar na Região Autónoma dos Açores. Assim sendo, o estudo envolveu uma amostra de 560 estudantes

abrangeu, além do 3.º ciclo, alunos que frequentam o 2.º ciclo do ensino básico e alunos do ensino secundário, tendo sido aplicada a versão portuguesa da escala *Student Engagement in School Scale (SES)*. Os autores do estudo chegaram à conclusão de que os resultados obtidos revelavam o efeito positivo que o envolvimento dos alunos tem sobre o sucesso escolar dos mesmos, especialmente dos que frequentavam anos de escolaridade mais baixos. Ou seja, o envolvimento dos alunos nos Açores afigurou-se protetor do sucesso escolar, principalmente em alunos mais novos.

Pelo exposto e, tal como se pode confirmar, há uma variedade de estudos que, ao longo dos anos, nos mostram a correlação entre o envolvimento dos alunos na escola, variáveis sociodemográficas e escolares. De igual modo, comprova-se que há variáveis que estão presentes em múltiplas investigações, como é o caso da variável género, idade e sucesso escolar.

1.6. Síntese do Capítulo

Neste capítulo procedeu-se a um breve enquadramento teórico em torno do envolvimento, seguindo-se a apresentação das várias conceptualizações do conceito e respetivas quatro dimensões sob o ponto de vista teórico de diferentes autores.

Foi, igualmente, realizada uma revisão de literatura sobre os métodos e instrumentos que permitem avaliar o envolvimento dos alunos na escola e as suas quatro dimensões – cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Em último lugar, destacou-se alguns estudos empíricos de âmbito internacional, nacional e regional e respetivos resultados relativos à relação do envolvimento dos alunos na escola com fatores sociodemográficos e escolares, a saber: género, idade e sucesso escolar.

No capítulo seguinte consta o enquadramento teórico e empírico referente a fatores contextuais e escolares que influenciam e se encontram relacionados com o envolvimento dos alunos na escola – *feedback* docente, apoio dos pais e sucesso escolar.

Capítulo 2. Fatores Contextuais e Variáveis Escolares do Envolvimento dos Alunos

Estudar o envolvimento dos alunos na escola implica focar fatores contextuais que favorecem e/ou limitam uma compreensão clara e integrada da influência que exercem na vida escolar dos alunos. Trata-se de elementos do contexto de vida do aluno (e.g. professores e pais) que influenciam com determinada força e intensidade “a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola” (Veiga, 2013, p. 442) e à aprendizagem. Como destaca Rola (2012, p. 26) “um aluno envolvido na escola e na aprendizagem receberá apoio contextual que promoverá ainda mais esse envolvimento, prevendo-se o oposto para a situação inversa”. Neste capítulo explora-se *feedback* do professor e apoio dos pais enquanto fatores contextuais e ainda o sucesso escolar na sua relação com o envolvimento do aluno.

2.1. O *feedback* docente na relação e interação professor-aluno

Falar sobre o modo como o *feedback* é utilizado na sala de aula pelo professor implica considerar, numa primeira instância, as ações/campos educacionais em que este se desenvolve e que, por sua vez, concorrem para o envolvimento dos alunos na escola, sucesso escolar e eficácia das escolas.

Conceito que se tem difundido na literatura científica da área da Psicologia, o *feedback* tem vindo a ser desenvolvido com base em várias teorias de aprendizagem. Com uma história de aproximadamente 100 anos, os estudos e abordagens teóricas sobre o *feedback* surgiram da perspetiva psicológica denominada por behaviorismo (Brookhart, 2008).

Com base nesta perspetiva, falava-se no termo reforço enquanto condicionador da aprendizagem dos alunos. Abandonando o behaviorismo que explicava o reforço como, um processo de estímulo-resposta, investigadores e teóricos educacionais passaram a estudar o tipo de *feedback* dado pelo professor, no contexto em que este surgia e era utilizado, bem como o papel e o lugar que o aluno ocupa neste processo de comunicação (Brookhart, 2008), aproximando-se das perspetivas construtivistas e socioconstrutivistas de compreensão do *feedback*.

Neste enquadramento, alguns estudiosos da área dedicaram-se ao estudo do *feedback* em termos da sua importância para a aprendizagem dos alunos, teorizando-o como eficaz ou ineficaz. Para além de eficaz ou ineficaz, o *feedback* assume, como

referem Silva e Carvalho (2020), um caráter interno e externo. O *feedback* interno refere-se ao modo como os alunos regulam os seus pensamentos, emoções e comportamentos, enquanto o *feedback* externo está associado às informações dadas por um agente externo e que ajudam o aluno a regular ou não a sua aprendizagem.

Atualmente, e sob visão do construtivismo social e da metacognição, o *feedback* é encarado como ponto chave do desenvolvimento das aprendizagens que ocorrem dentro da sala de aula (Hatti & Timperley, 2007; Martins & Carvalho, 2015). Constituindo-se como variável “top 10” da prática pedagógica, como designam Martins e Carvalho (2015, p. 136), o *feedback* concretiza-se e constrói-se na relação entre professor-aluno e aluno-professor.

Enquanto estratégia educacional, o *feedback* centrado no aluno e no seu processo de aprendizagem promove o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motivacional. Uma perspetiva que envolve atributos e estados psicológicos que se afasta da corrente behaviorista – centrada somente nos resultados – e que se aproxima das conceções construtivistas e socioconstrutivistas que premeiam o diálogo e a relação entre professor e alunos e respetivo envolvimento na aprendizagem (Gamlem & Smith, 2013; Silva & Carvalho, 2021). O *feedback* constitui-se numa ferramenta pedagógica que propicia um conjunto de informações acerca das atividades, tarefas e aprendizagem com vista ao progresso dos alunos (Fonseca et al., 2015). Fala-se, num *feedback* que assume, numa primeira instância, duas dimensões e/ou dois sentidos: cognitivo e motivacional.

Um *feedback* cognitivo dá aos alunos informações necessárias para que tomem consciência da sua aprendizagem num determinado momento e conheçam a(s) tarefa(s) seguinte(s). É em este entender do que têm de fazer que os alunos assumem o controlo da sua própria aprendizagem e se sentem motivados para aprender – dimensão motivacional.

O *feedback* cognitivo, assenta como revela Hattie e Timperley (2007) em quatro níveis: “o nível de desempenho na tarefa, o nível de processo de compreensão de como fazer uma tarefa, o nível do processo regulatório ou metacognitivo, e/ou o nível pessoal não relacionado com as especificidades da tarefa” (p. 86).

É a partir destes quatro níveis de *feedback* cognitivo que decorre o processo de aprendizagem e avaliação dos alunos. Neste sentido, fala-se num *feedback* orientado aos alunos ao nível da sua eficácia e ineficácia. Carvalho e colegas (2015) referem que um *feedback* útil e eficaz para o aluno é aquele que

contem informações que pode usar, o que pressupõe que terá de ser capaz de o ouvir e compreender o seu significado para auto-avaliar o que consegue realizar e, ainda,

o que lhe falta conseguir para se poder tornar mais competente num determinado aspeto (p. 63).

Um *feedback* eficaz, para além de ser parte integrante da avaliação formativa, inclui também outras habilidades, como por exemplo, a definição clara dos objetivos e respetiva elaboração clara das tarefas. Implica de igual forma ajudar os alunos a elaborar novos objetivos e metas de aprendizagem, através da criação de planos de ação que permitam a concretização desses mesmos objetivos (Brookhart, 2008). Como refere Brookhart (2008, p. 2) “um bom feedback deve fazer parte de um ambiente de avaliação em sala de aula em que os alunos veem a crítica construtiva como uma coisa boa e entendem que a aprendizagem não pode ocorrer sem a prática”.

De forma conjunta ao *feedback* docente o aluno deve, como sugere Brookhart (2008), questionar-se sobre os conhecimentos que pretende adquirir e as competências a desenvolver, em que momento da aprendizagem se encontra e o que deve fazer a seguir. Deste modo, o *feedback* docente eficaz e de qualidade permite aos alunos melhorarem o seu trabalho, adquirindo novos conhecimentos e competências, do mesmo modo que lhes permite autorregular as suas aprendizagens (Silva & Carvalho, 2020).

O *feedback* ao apresentar-se como “uma das influências mais poderosas na aprendizagem e desempenho” (Hattie & Timperley, 2007, p. 81) pode ter um impacto positivo ou negativo na trajetória escolar do aluno. Assim, se estiver centrado no processo de aprendizagem do aluno funciona como incentivo à mudança de comportamento e de consciencialização dos aspetos de aprendizagem a melhorar para o alcance dos objetivos. Todavia, se o *feedback* estiver focado a nível individual, através do qual são expressos juízos de valor ao aluno, este ficará frustrado, desanimando e acabará por desistir ou abandonar a escola (Hattie & Timperley, 2007). Falamos, aqui, de um *feedback* ineficaz.

O *feedback* é uma componente muito valorizada na avaliação formativa, pois há uma preocupação por parte de educadores e investigadores em colmatar a falta de ligação entre o desempenho dos alunos e os objetivos que se espera alcançar no futuro (Gamlem & Smith, 2013). Assim, privilegia-se, cada vez mais, um *feedback* que traga benefícios ou que seja útil à aprendizagem dos alunos e não apenas como fonte de orientação relativa a aspetos a melhorar. Em simultâneo, que funcione como veículo através do qual os alunos compreendem a informação transmitida e a aplicam na realização de uma tarefa (Hattie & Timperley, 2007; Gamlem & Smith, 2013). Para isso, devem ser capazes de ouvir e entender o que lhes foi dito e esforçarem-se na tarefa.

Deste modo, os autores Gamlem e Smith (2013) salientam que é importante que o *feedback* dado pelos professores dê resposta(s) às necessidades sentidas pelos alunos e os professores devem, por meio de uma gestão da sala de aula, apoiar e acompanhar todo o processo de aprendizagem dos alunos. Um *feedback* que pode remeter para uma gestão da sala de aula onde são concebidas “um conjunto de ações desenvolvidas pelo professor no sentido de tornar possível o ensino” (Lopes & Oliveira, 2019, p. 458). De entre várias ações do *feedback* docente, Gamlem e Smith (2013) afirmam que o professor deve saber “como pode orientar os alunos na realização da tarefa, fornecer informações sobre conceitos errados, e motivar os alunos a investir mais esforço numa tarefa” (p. 152). Descreve, pois, “os esforços do professor para supervisionar uma multiplicidade de atividades em sala de aula incluindo aprendizagem, interação social e comportamento do aluno” (Martin & Yin, 1997, p. 4).

Deste modo, apresentando-se na literatura científica como resultado claro de determinada ação ou prática, o *feedback* é conceptualizado como um conjunto de “informações fornecidas por um agente (por exemplo, professor, colega, livro, pai, *self*, experiência) sobre aspetos do desempenho ou compreensão de alguém [...]. O *feedback*, portanto, é uma consequência do desempenho” (Hattie & Timperley, 2007, p. 81; Silva & Carvalho, 2021). Na perspetiva de Pianta e colaboradores (2012), o *feedback* consiste numa “ampla gama de interações dos professores com os alunos, nas quais o professor fornece algumas informações ao aluno sobre o seu desempenho ou esforço” (p. 376).

Constituindo-se como parte integrante da relação e interação professor-aluno, a investigação educacional tem procurado, ao longo dos anos, compreender os contextos escolares e respetivas trajetórias escolares dos alunos. Para tal, tem vindo a determinar a relação entre o *feedback* dos professores e o envolvimento dos alunos na escola e a identificar práticas profissionais docentes que condicionam a identidade escolar dos alunos (Carvalho et al., 2014; Carvalho et al., 2015).

A interação entre professor-alunos e alunos-professor e a relação que estabelecem entre si tem uma grande influência no funcionamento das aulas, de igual forma que são determinantes para o envolvimento dos alunos na aprendizagem. Archambault et al. (2017) reforçam a ideia de que a relação professor-alunos assume um papel central no processo de envolvimento dos alunos na escola. Daqui decorre a questão: Nesta interação/relação professor-aluno qual é a perceção que o aluno tem sobre a forma como o professor o percebe? Uma perceção que se baseia num *feedback* promotor da aprendizagem e do sucesso escolar ou que se baseia em julgamentos e punições?

2.1.1. Estudos Empíricos

Neste ponto apresentam-se alguns estudos internacionais e nacionais realizados sobre a relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o *feedback* dos professores tanto no 3.º ciclo do ensino básico como noutros ciclos de ensino.

Estudos internacionais

A nível internacional encontrou-se o estudo exploratório de Zhang (2021) realizado numa universidade chinesa. Com este estudo o autor (2021) procurou examinar “o impacto da abordagem pedagógica do professor e das práticas de *feedback* no envolvimento dos alunos” (Zhang, 2021, p. 1). A amostra incluiu um professor de inglês e 33 alunos do 3.º ano da especialidade em Inglês. Através dos resultados alcançados o autor concluiu que a abordagem pedagógica do professor em termos da colaboração e realização conjunta da escrita e revisão do texto e respetivo *feedback* fornecido ao aluno, potenciou o envolvimento dos alunos (Zhang, 2021).

Estudos nacionais

Numa investigação de Conboy e colegas (2015), o objetivo consistia em prever as “dinâmicas e consequências das interrelações entre as perceções dos alunos sobre o *feedback* dos professores, a identificação escolar e o envolvimento escolar e compreender como estes fatores podem influenciar ou ser influenciados pelas trajetórias escolares” (p. 84). Os autores (2015) constituíram uma amostra de 902 alunos do 6.º, 7.º, 9.º e 10.º anos e usaram a *Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback do Professor*, a *Escala de Perceção dos Alunos sobre o seu Envolvimento Comportamental Escolar* e a *Escala de Perceção dos Alunos sobre a sua Identificação Escolar*, tendo concluído que a perceção dos alunos sobre o *feedback* eficaz do professor prediz a perceção que os alunos têm sobre o seu envolvimento comportamental na escola. Através da avaliação da perceção dos alunos sobre o *feedback* dos professores foi ainda comprovado no estudo de Conboy e colegas (2015) que o envolvimento dos alunos na escola tende a diminuir no decorrer do percurso escolar dos alunos, sobretudo quando a perceção de *feedback* incide sobre os sentimentos dos alunos perante a escola.

Numa investigação de Santos e colaboradores (2015), com vista a “comparar o *feedback* eficaz do professor percebido pelos alunos e o seu envolvimento comportamental ao longo dos anos de escolaridade e por outro, avaliar o efeito do *feedback*

eficaz do professor percebido pelos alunos no envolvimento comportamental escolar dos alunos, explorando ainda a existência de um efeito moderador do ano escolar” (p. 162). foi composta uma amostra de 1247 alunos do 6.º ano, 7.º ano, 9.º ano e 10.º ano. De forma a avaliar a perceção dos alunos sobre o *feedback* do professor, os autores recorreram à *Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores* e à *Escala de Perceção dos Alunos sobre o seu Envolvimento Comportamental Escolar* para avaliar a perceção dos alunos em relação ao seu envolvimento comportamental. Os resultados indicaram haver diferenças estatisticamente significativas entre a perceção de *feedback* eficaz e o ano de escolaridade (Santos et al., 2015).

O estudo realizado por Carvalho e colegas (2020) teve como objetivo investigar a ligação entre o *feedback* dos professores e o envolvimento comportamental dos alunos com a identificação escolar, em 2534 alunos do 6.º, 7.º, 9.º, 10.º e 12.º anos de escolaridade de escolas públicas como privadas. Foi aplicado o Questionário de *Feedback*, Identidade e Trajetórias Escolares, bem como a *Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores*. Os resultados do estudo realizado por Carvalho e colegas (2020) mostraram que o *feedback* dos professores estava associado a um maior envolvimento comportamental visível por um elevado sentimento de identificação escolar dos alunos. Comparando os resultados entre os diversos anos escolares, os autores constataram que no 12.º ano, o *feedback* dos professores era menos eficaz e, por isso, os alunos identificavam-se menos com a escola comparativamente aos alunos do 6.º, 7.º, 9.º e 10.º anos. O estudo permitiu aos autores concluir que “o *feedback* dos professores afeta o envolvimento comportamental dos alunos com a escola” (Carvalho et al., 2020, p. 1).

Mais recentemente, Monteiro et al. (2021) procuraram avaliar o ambiente de sala de aula e o seu impacto em termos de envolvimento comportamental dos alunos e respetiva identificação escolar. Para tal, os autores (2021) criaram uma amostra probabilística composta por 1188 alunos do 6.º, 7.º, 9.º e 10.º anos de escolaridade, aos quais foi aplicado um questionário composto pela *Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores* e a *Escala de Identificação Escolar*. Os resultados obtidos no estudo permitiram aos autores (2021) concluir que os alunos que percebem como eficaz o *feedback* do professor têm um nível de envolvimento comportamental e de identificação escolar mais elevado.

2.2. Apoio dos Pais

Reconhecido como conceito multidimensional em crescente evolução, o envolvimento parental tem sido teorizado de diferentes formas ao longo dos anos (Arrais & Vieira-Santos, 2021). As primeiras conceptualizações do conceito foram realizadas no final de 1970, por psicólogos cuja atenção estava direcionada para a quantidade de tempo que os pais passavam com os seus filhos. Encontravam-se, assim, associados ao envolvimento parental três elementos primordiais: “(1) envolvimento, (2) disponibilidade, e (3) responsabilidade (Arrais & Vieira-Santos, 2021, p. 2).

O primeiro elemento do envolvimento parental – envolvimento – diz respeito segundo os autores (2021), ao tempo despendido na interação dos pais com a criança, destacando-se, como exemplo, o tempo gasto na realização dos trabalhos de casa. O segundo elemento do envolvimento parental – disponibilidade – caracteriza-se “por graus menos intensos da interação” (Lamb, 2000, p. 31), como por exemplo, o conhecimento que os pais têm sobre o material que é necessário para a escola e para o estudo. Por fim, o terceiro elemento do envolvimento parental – responsabilidade – prende-se com garantir o bem-estar do filho e saber o que este precisa (Lamb, 2000).

Hoover-Dempsey et al. (2005) propuseram um modelo para compreensão do envolvimento parental com base em dois sistemas: crenças e comportamentos. Segundo o que afirmam os autores (2005, p. 107), “a construção do papel parental é definida como as crenças dos pais sobre o que devem fazer em relação à educação dos seus filhos e os padrões de comportamento parental que seguem essas crenças” o que, por sua vez, molda o sucesso escolar dos alunos.

Esta construção do envolvimento parental proposta por Hoover-Dempsey e colegas (2005) encontra-se alicerçada ao modelo de envolvimento parental projetado por Fantuzzo et al. (2000), composto por três tipos de envolvimento: envolvimento na escola, interação e comunicação entre pais e escola e o envolvimento em casa (e.g. ajudar na realização dos trabalhos de casa). Estes três tipos de envolvimento são suportados no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Gross et al., 2019). Um modelo teórico de investigação no qual está patente a ideia de envolvimento parental baseado nas interações entre a criança e os pais (microsistema) e nas interações entre os pais e a escola (mesossistema) (Gross et al., 2019).

A este respeito, Smit et al. (2007) distinguem duas formas de envolvimento parental: formas não institucionalizadas e formas de participação institucionalizadas. As formas de participação não institucionalizadas são as que ocorrem em casa, como por

exemplo o apoio na realização dos trabalhos de casa, ao passo que, as formas de participação institucionalizadas dizem respeito à participação dos pais nas reuniões escolares, pertencer ao conselho de pais, etc. (Smit et al., 2007). Enquanto o envolvimento parental é o apoio prestado pelos pais aos filhos, a participação refere-se à presença dos pais nas atividades escolares. (Smit et al., 2007).

No entanto, é fundamental notar que há falta de consenso entre investigadores relativamente à conceção de envolvimento parental. A literatura revela que há autores, como Froiland (2021) que se debruçam sobre o estudo do apoio parental a partir das crenças, expectativas, suporte à autonomia e relações pais-escola, ao passo que, outros autores como Epstein (2018) propõem a compreensão do envolvimento parental que se fundamenta numa estrutura heurística de avaliação do construto.

Numa perspetiva diferente, Brain e Reid (2003) encaram o envolvimento parental “como um mecanismo para simultaneamente elevar os padrões, desenvolver novas parcerias e promover a inclusão social” (p. 291).

Lowe e Dotterer (2017) começam a particularizar o envolvimento parental no apoio dos pais aos filhos tanto na realização dos trabalhos de casa como na transmissão de valores de cariz educacional. Congruentemente, Lowe e Dotterer (2017) com base numa revisão bibliográfica definem o conceito “como um construto multidimensional, composto por três estratégias de envolvimento distintas, incluindo o apoio dos pais, contacto pais-aluno e envolvimento académico dos pais” (p. 31).

Partindo desta particularização do envolvimento parental adotada por Lowe e Dotterer (2017), no âmbito da presente dissertação, o envolvimento parental é descodificado como apoio parental. À semelhança do que reforçam Silva e colegas (2017), neste trabalho, o apoio parental vai incidir nas interações pais-filhos, na ajuda que estes dão aos filhos nos trabalhos escolares, no encorajamento e no incentivar/incutir comportamentos potenciadores do desenvolvimento escolar dos filhos.

O apoio parental é considerado pelos pais como ir à escola receber informações dos filhos e em participar em reuniões de pais/encarregados de educação (Erol & Turhan, 2018). A este respeito, e de forma clara, Smit e colegas (2007, p. 62) afirmam que o apoio parental se reveste no “papel dos pais no apoio ao próprio filho, tanto em casa (por exemplo, ler em voz alta) quanto na escola (por exemplo, discussão de notas com o professor).

Enquanto “construto unitário” (Fehrmann et al., 1987, p. 330) o apoio parental inclui também, as expectativas dos pais em relação ao desempenho escolar dos filhos, o

encorajamento e as interações sobre o trabalho da escola, no reforço dos comportamentos, no apoio e orientação para um melhor desempenho escolar e, por último, as percepções dos alunos sobre o modo como os pais influenciam os seus objetivos futuros e controlam as suas atividades do dia a dia e a sua evolução escolar (Fehrmann et al., 1987, p. 330).

Focar a atenção no apoio parental e na sua relação com o envolvimento e sucesso escolar dos alunos, implica considerar a qualidade do vínculo entre pais e filhos (*attachment*), uma vez que este é vital para um desenvolvimento adequado da criança. Uma vinculação segura que amplifica a percepção dos alunos sobre o suporte e apoio dos pais (Ortiz et al., 1999; Palacios, 2004).

Remetendo isto para o contexto escolar, quando o padrão de apoio é seguro as crianças têm uma maior capacidade empática e de resolução de problemas dedicando-se mais ao estudo obtendo, assim, um maior sucesso escolar. Demonstram, igualmente, capacidade de autorregulação emocional e comportamental, bem como competências sociais (Van Ryzin & Leve, 2012; Bergin & Bergin, 2009). De forma complementar e num sentido mais amplo, Smit e colaboradores (2007) tornam presente que resultados de várias investigações revelam a existência de uma relação positiva entre o apoio dos pais e o desenvolvimento escolar dos filhos.

Tomando em consideração o referido anteriormente, o apoio parental é um ponto estrutural e determinante para o envolvimento dos alunos na escola sendo que quanto maior e melhor for o apoio dos pais, melhor será o desempenho escolar do aluno, alcançando o sucesso escolar. A investigação teórica, tem documentado a existência de uma relação positiva entre o apoio parental, os comportamentos dos pais e os resultados escolares dos alunos (Fantuzzo et al., 2000; Harris & Robinson, 2016).

2.2.1. Estudos empíricos

Na literatura científica revista foram encontrados quatro estudos realizados no 3.º ciclo como em outros ciclos de ensino que associam o envolvimento dos alunos na escola ao apoio dos pais.

Estudos internacionais

O estudo de Brewster e Bowen (2004) teve como objetivo, entre outros, investigar a relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o apoio parental. Os autores (2004) constituíram uma amostra com 699 alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do

ensino secundário. Os resultados obtidos indicaram que o apoio dado pelos pais é importante para o envolvimento dos alunos na escola. Os autores (2004) concluíram que o apoio parental contribui “significativamente (5%) para a variação do envolvimento dos alunos na escola”.

Erol e Turhan (2018) procuraram examinar a relação entre o apoio parental e o envolvimento na escola em alunos do ensino secundário da província de Elazig. Para este efeito, constituíram uma amostra de 1148 alunos do ensino secundário, aos quais foi aplicada a “Parental Involvement Scale (PIS)” e “Engagement to School Scale (ESS)” (Erol & Turhan, 2018, p. 264). Os resultados obtidos no estudo indicaram que a perceção dos alunos sobre o apoio parental era elevada, tal como o envolvimento dos alunos na escola.

Estudos nacionais

Num estudo de enfoque quantitativo Abreu e Veiga (2014a) procuraram responder à questão, de entre várias: “Existirá relação entre o EAE e a perceção de apoio dos pais?” (p. 181), compondo uma amostra que integrou 685 alunos do 6º, 7º, 9º e 10º anos de escolaridade. Para tal, os investigadores aplicaram aos alunos a “*Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D)*”, a “*Escala de Perceção de Apoio dos Pais (EPAP)*” (Abreu & Veiga, 2014a p. 181) e várias perguntas sobre a família. Abreu e Veiga (2014a) constaram que a associação entre o envolvimento dos alunos na escola e a perceção de apoio dos pais é positiva e estatisticamente significativa entre os itens de resposta da *EAE-E4D* e os itens de resposta da *EPAP*. Na mesma linha do referido anteriormente, quanto maior for a perceção de apoio dos pais maior será o envolvimento dos alunos na escola a nível cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo (Abreu & Veiga, 2014a).

Abreu e Veiga (2014b) num outro estudo procuraram ainda investigar a relação entre o envolvimento dos alunos na escola e, de entre várias variáveis, a perceção de apoio da família, inquirindo alunos do 6º, 7º, 9º e 10º ano. Para tal, formularam a seguinte questão: “Existirá relação entre o EAE e a perceção de apoio da família?” (Abreu e Veiga, 2014b, p. 235). Quanto aos instrumentos, foram aplicadas a “*Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola*” (EAE-E4D); “*Escala de Perceção de Apoio da Família*” (EPAF), e a “*Children’s Rights Scale*” (CRS) (Abreu e Veiga, 2014b, p. 236). Os resultados a respeito da relação entre o envolvimento dos alunos na escola e a perceção de apoio da família evidenciaram que a perceção dos alunos relativamente ao apoio da família tem

implicações no comportamento, rendimento escolar, motivação e integração do aluno na escola (Abreu & Veiga, 2014b).

Mais recentemente e ainda no âmbito nacional, surge o estudo de Silva e colegas (2019) com o objetivo de

avaliar o impacto do apoio parental percebido no envolvimento dos alunos na escola, comparando alunos que percecionam baixo envolvimento parental com alunos que percecionam alto apoio parental, nos resultados do envolvimento na escola a nível cognitivo, afetivo, agenciativo e comportamental (Silva et al., 2019, p. 4).

Os autores constituíram uma amostra com 330 alunos do 10.º ano de escolaridade de uma escola do distrito de Lisboa, tendo sido aplicadas a escala *EAE-E4D* e a *Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental*. Os resultados indicaram que o grupo de alunos que percecionavam um apoio parental baixo revelavam um envolvimento cognitivo e afetivo baixos. Na dimensão comportamental e agenciativa da *EAE-E4D* não foram encontradas diferenças entre os alunos em termos da perceção de apoio parental de nível baixo ou elevado.

2.3. Sucesso Escolar

Um olhar mais atento à literatura, faz sobressair as duas teorias sobre o sucesso escolar: teoria bioecológica e teoria interacionista que integram as teorias relativas à persistência educacional e as teorias motivacionais. A estas encontram-se subjacentes os mais recentes modelos de EAE, que integram três diferentes dimensões: alunos, escola e família (Moreira et al., 2013; Nunes et al., 2022).

Com base no referido, o sucesso escolar pode ser compreendido numa “lógica de análise centrada nas variáveis (variable-centered approach)”, ou por meio de “análise centrada na pessoa” (person-centered approach) (Soares e Almeida, 2019, p. 2). À luz da perspectiva de análise centrada nas variáveis, Soares e Almeida (2019) afirmam que é possível determinar as variáveis que se relacionam ou são preditoras dos resultados escolares. Implica, assim, considerar um conjunto diversificado de fatores associados ao sucesso escolar: classificações escolares, número de reprovações e decisões vocacionais. Encontram-se, também, associadas à compreensão do sucesso escolar variáveis psicológicas e contextuais, com foco nas “características da família, da comunidade, as características dos professores e dos métodos de ensino e as características da própria escola” (Soares & Almeida, 2019, p. 2). Às variáveis psicológicas e contextuais juntam-se variáveis cognitivas (ex.: inteligência e memória) e variáveis não cognitivas (ex.:

autoconceito, objetivos de aprendizagem escolar). Constituindo-se como conceito complexo de grande interesse para os profissionais da área da Educação, Psicologia, Sociologia e Economia, o sucesso escolar é medido pelo desempenho escolar dos alunos, em termos das notas escolares dos alunos nas disciplinas, nos testes e nos exames nacionais (Nunes et al., 2022).

Por sua vez, estudar o sucesso escolar com base na perspetiva centrada na pessoa, significa colocar o foco nos padrões de desenvolvimento da pessoa e no respetivo processo. Na Psicologia, o estudo do sucesso escolar, tem-se debruçado nas variáveis pessoais dos alunos, nomeadamente no efeito das habilidades cognitivas, da motivação, na forma de estudo e nos traços de personalidade dos alunos (Soares & Almeida, 2019). São, igualmente, destacadas na literatura as práticas educativas dos professores (por exemplo, a relação e interação professor-aluno) e as orientações curriculares, enquanto dimensões que influenciam o desempenho e sucesso escolar e o comportamento social e emocional dos alunos. Encontramos em Brites-Ferreira et al. (2011) a ideia de sucesso escolar enquanto abordagem quantitativa, sobretudo numa medição entre os objetivos iniciais previstos e os resultados obtidos. A perspetiva de Brites-Ferreira e colegas (2011) remete-nos para a medição do sucesso escolar pautado pela atribuição de notas e de classificações, associadas a resultados escolares.

Assim, o conceito de sucesso escolar pode ser considerado como “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” (Azevedo, 2012, p. 2).

Dada a sua natureza multifacetada, o sucesso escolar é visível nas aprendizagens efetuadas pelos alunos, nos resultados escolares, no seu desempenho nos exames externos e nas provas de avaliação sumativa e na transição de ano e/ou conclusão de ciclo (Azevedo, 2012; Veiga et al., 2012). Não obstante, e citando Veiga e colaboradores (2012, p. 35), regista-se “relações estatisticamente significativas e no sentido esperado entre diferentes dimensões do envolvimento e estas variáveis”.

De modo a identificar as variáveis mais significativas do sucesso escolar, Lee e Shute (2010) basearam-se nos quatro seguintes construtos sociopsicológicos: “envolvimento do aluno, uso de estratégias de aprendizagem, clima escolar e influências sociofamiliares (p. 186). Categorizaram o envolvimento dos alunos e o uso de estratégias de aprendizagem em fatores pessoais que incluem variáveis psicológicas, cognitivas e

comportamentais do aluno e clima escolar e as influências sociofamiliares em fatores sociocontextuais.

Relativamente ao sucesso escolar e respetivos indicadores, os autores (2010) vêm afirmar que os processos de autorregulação cognitiva direcionados para a definição de objetivos e o realizar de tarefas, encontram-se ligados àquilo que os alunos fazem na sala de aula e aos resultados alcançados. Surgem, questões ligadas ao comportamento em termos do interesse nas atividades, no seguir as regras, não faltar às aulas, etc. Reconhece-se o sucesso escolar perante o fracasso na aprendizagem e o maior foco que é dado à aprendizagem, além da preocupação com a obtenção de boas classificações. Segundo Lee e Shute (2010, p. 189) “os principais construtos de envolvimento cognitivo-motivacional que são particularmente relevantes para o desempenho escolar dos alunos incluem autoconceito, autoeficácia, autodisciplina, atribuição de sucesso/fracasso, orientação de objetivos e expectativas de resultados”. Os autores (2010) falam ainda do envolvimento afetivo ligado aos sentimentos do aluno em relação à escola, aos professores e colegas e à aprendizagem. É, assim, constatado que o envolvimento dos alunos se encontra associado ao sucesso escolar (Lee & Shute, 2010; Soares & Almeida, 2019). Relativamente ao uso de estratégias de aprendizagem, Lee e Shute (2010) referem que estas se prendem com um conjunto de habilidades que auxiliam os alunos a realizar tarefas complexas permitindo-lhes, ainda, (re)conhecer e avaliar os seus próprios processos cognitivos e gerir o seu tempo.

Ao nível dos fatores sociocontextuais que conduzem os alunos ao sucesso escolar é dada ênfase às atitudes dos professores, ao estilo de liderança dos diretores e ao modo como os pais e o grupo de pares/colegas promovem o sucesso escolar dos alunos (Lee e Shute, 2010). No seio dos fatores sociocontextuais encontram-se as “atitudes, comportamentos, motivações e afetos”, manifestadas pelo “senso de afiliação, empoderamento, eficácia percebida, envolvimento e apoio dos pais e normas percebidas pelos pares” (Lee & Shute, 2010, p. 198).

Nestas características do contexto, encontram-se presentes as ações dos professores que premeiam “o desenvolvimento de mecanismos motivacionais e instrumentais e apoiam a seleção dos objetivos pelos alunos” (Moreira et al., 2013, p. 118). Dentro dessas ações, destaca-se a interação professor-aluno como elemento fundamental para a obtenção do sucesso escolar, sobretudo quando o professor adota um estilo mais diretivo no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a correlação entre os modelos de persistência educacional e as teorias motivacionais e a sua incorporação

na teoria bioecológica e interacionista, revelam que as características da família, como por exemplo, as condições socioeconómicas, estão associadas ao sucesso escolar dos alunos e predizem o seu envolvimento na escola. Soares e Almeida (2019) reforçam que as condições socioeconómicas dos pais têm um impacto no padrão de desenvolvimento da criança, sendo a participação dos pais na vida escolar dos filhos um forte preditor do desenvolvimento de habilidades cognitivas e de motivação e que, conseqüentemente, predizem a escolha dos objetivos a alcançar, o desempenho e o sucesso escolar.

2.4. Síntese do Capítulo

Neste capítulo foram apresentados os fatores contextuais e variáveis escolares que, de acordo com a literatura da área, influenciam o envolvimento dos alunos na escola. Inicialmente procedeu-se a uma revisão de literatura acerca do *feedback* docente. Na relação professor-alunos destacou-se a importância da interação e relação professor-alunos e do *feedback* e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem. Foi, igualmente, efetuada uma revisão de literatura relativamente ao apoio parental. Recorrendo a várias perspetivas teóricas de diferentes autores, procedeu-se à apresentação da definição do conceito. Em ambos os pontos se procedeu à apresentação de estudos empíricos realizados em âmbito internacional e nacional que relacionam o envolvimento dos alunos na escola com a perceção dos alunos sobre o *feedback* dos professores e a perceção dos alunos sobre o apoio parental. Em termos das variáveis escolares, abordou-se o sucesso escolar, mencionando-se as teorias explicativas do fenómeno e respetivas definições e os quatro construtos sociopsicológicos a ele associados.

No próximo capítulo apresenta-se a metodologia que orientou todo o estudo.

Capítulo 3. Metodologia

Neste capítulo descreve-se a metodologia utilizada no decorrer da investigação, nomeadamente, as opções metodológicas adotadas, os objetivos e as questões de pesquisa que orientaram a investigação, são feitas a descrição e a caracterização da amostra do estudo, são ainda apresentados os instrumentos de recolha de dados e, por fim, os procedimentos adotados para a recolha e o tratamento dos dados.

3.1. Opções metodológicas

A presente dissertação corresponde a um estudo de enfoque quantitativo de carácter correlacional. Optou-se por realizar um estudo de enfoque quantitativo, pois este permite demarcar de forma intencional a informação e medir as variáveis dependentes e independentes do estudo (Sampieri et al., 2013). Ou seja, pretende-se “conhecer a relação ou o grau de associação existente entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis em um contexto específico” (Sampieri et al., 2013, p. 103).

Neste sentido, objetiva-se estabelecer uma relação entre o envolvimento dos alunos na escola, o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar. Assim sendo, fica-se a “saber como pode se comportar um conceito ou uma variável ao se conhecer o comportamento de outras variáveis vinculadas” (Sampieri *et al.*, 2013, p. 104).

Como instrumento de recolha de dados optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário, uma vez que faculta a recolha de informações em grande número e de forma rápida. De igual modo, permite dar resposta aos objetivos de investigação e confirmar ou refutar as hipóteses de investigação (Santos & Henriques, 2021). De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), o inquérito por questionário oferece ao investigador “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (p. 189).

3.2. Objetivos de Investigação, Questões de Pesquisa e Hipóteses

O presente estudo procurou contribuir para a investigação sobre o envolvimento dos alunos na escola, fatores contextuais e variáveis escolares. Pretendeu-se caracterizar o envolvimento de alunos do 3.º ciclo da ilha de São Miguel e descortinar a sua relação com o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar. Pretendeu-se encontrar resposta para o seguinte problema de investigação: Como se caracteriza o envolvimento

de alunos do 3.º ciclo do ensino básico, como difere em função dos fatores sociodemográficos e escolares e como se relaciona com o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar?

Considerando os objetivos e o problema acima exposto, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa e hipóteses.

Q1: Como se caracteriza o envolvimento dos alunos na escola, na ilha de São Miguel, em função de fatores sociodemográficos e escolares?

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

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

Q1.3.: Como se diferenciam os resultados do envolvimento na escola em função da idade?

Q1.4.: Como se diferenciam os resultados do envolvimento dos alunos na escola em função das classificações declaradas a Português e a Matemática?

Q1.5.: Como se diferenciam os resultados do envolvimento na escola em função das habilitações escolares dos pais?

Q2: Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar?

Q2.1.: Como se caracteriza o *feedback* docente?

Q2.2.: Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com o *feedback* docente?

Esta questão dá origem à seguinte hipótese:

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

Q2.3.: Como se caracteriza o apoio parental?

Q2.4.: Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com o apoio parental?

Esta questão dá origem à seguinte hipótese:

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

Q2.5.: Como se caracteriza o sucesso escolar?

Q2.6.: Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com o sucesso escolar?

Esta questão dá origem à seguinte hipótese:

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

Q3.: Será que o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar são preditores estatisticamente significativos do envolvimento dos alunos na escola?

Esta questão dá origem à seguinte hipótese:

H04: O *feedback docente*, o apoio parental e o sucesso escolar não são variáveis preditoras do envolvimento dos alunos na escola.

3.3. Amostra

Neste estudo, a população é composta por alunos do 3.º ciclo do ensino básico de escolas da ilha de São Miguel. Foram selecionadas quatro escolas distribuídas por três dos concelhos da ilha de São Miguel. A seleção das escolas teve em consideração a taxa de transição/conclusão por ciclo no ano letivo 2019/2020, de acordo com as estatísticas disponibilizadas pela Secretaria Regional da Educação (Estatísticas da Educação 2019/2020). A escolha dos concelhos, distanciados geograficamente entre si e com diferentes características em termos de densidade populacional, infraestruturas de apoio à população ou sistema de mobilidade, entre outros, teve por objetivo tentar captar a diversidade de população que frequenta as escolas de São Miguel, no 3.º ciclo do ensino básico.

O critério de seleção do ano de escolaridade prendeu-se com o facto de ser um ano de transição e de final de ciclo onde os alunos têm de escolher uma área de estudo que, futuramente, lhes dará acesso ao ensino superior ou ao mercado de trabalho. Além disso, optou-se por realizar o estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade pelo facto de já existirem instrumentos de avaliação do envolvimento dos alunos na escola e do *feedback* docente construídos e validados para esta faixa etária e ano de escolaridade.

3.3.1. Plano de Amostragem

Para este estudo, a amostra foi selecionada a partir do total da população de alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico nas quatro escolas participantes (= 388 alunos). Para obter o tamanho preciso para a constituição da amostra aleatória simples

com base no tamanho da população, recorreu-se ao *Simple Size Calculator*. O nível de confiança da amostra situou-se nos 95% e o intervalo de confiança da amostra nos 5%. A amostra definida apontou para um total de 305 alunos do 9.º ano de escolaridade, do género feminino e masculino.

3.3.2. Caracterização da Amostra

Do conjunto dos 305 alunos selecionados para o estudo, apenas 265 alunos responderam ao questionário, obtendo-se uma ‘mortalidade da amostra’ igual a 40 alunos. Tal ocorreu pelo facto de os encarregados de educação não terem autorizado os seus educandos a participar no estudo, mas também por algumas ausências no dia em que o questionário foi aplicado.

Foram, assim, aplicados e recebidos 265 questionários. Após a receção dos questionários, efetuou-se uma análise às respostas dadas por cada aluno e por ter havido algumas inconsistências e falta de respostas a alguns itens, optou-se por colocar esses mesmos casos como valor omissos. Daí, o n variar ao longo da análise dos dados.

Os dados sociodemográficos e escolares dos alunos que participaram no estudo, encontram-se resumidos na Tabela 1.

Tabela 1*Caracterização Sociodemográfica e Escolar da Amostra*

Características sociodemográficas e escolares	Amostra	
	<i>n</i>	%
Género		
Feminino	152	57.4
Masculino	111	41.9
Total	263	99.3
Omissos	2	0.7
Classificações declaradas no último período a Matemática		
1	8	3
2	54	20.4
3	87	32.8
4	72	27.2
5	39	14.7
Total	260	98.1
Omissos	5	1.9
Classificações declarada no último período a Português		
2	27	10.2
3	133	50.2
4	77	29.6
5	23	8.7
Total	260	98.7
Omissos	5	1.3
Número de reprovações		
Nunca	208	78.5
Repeti uma vez	40	15.2
Repeti duas vezes	12	4.5
Repeti mais de duas vezes	3	1.1
Total	263	99.2
Habilitação escolar da mãe		
1.º ciclo do ensino básico	10	3.8
2.º ciclo do ensino básico	45	17.0
3.º ciclo do ensino básico	74	27.9
Ensino secundário	64	24.2
Ensino superior	67	25.3
Total	260	98.2
Omissos	5	1.8
Habilitação escolar do pai		
1.º ciclo do ensino básico	27	10.2
2.º ciclo do ensino básico	68	25.7
3.º ciclo do ensino básico	69	26.0
Ensino secundário	42	15.8
Ensino superior	49	18.5
Total	255	96.2
Omissos	10	3.8

A amostra integrou então 265 alunos, dos quais 152 (57.4%) correspondem ao género feminino e 111 (41.9%) ao género masculino. Em relação ao género, obtiveram-se duas não respostas (valores omissos), o que equivale a uma percentagem de 0.7%.

Quanto à idade dos respondentes, a mesma variou entre os 13 (valor mínimo) e os 18 anos (valor máximo), sendo que dois alunos inquiridos não responderam a essa questão. A média de idades situou-se nos 14.63 ($DP = .78$). Na figura 3 apresenta-se a distribuição da amostra pela idade.

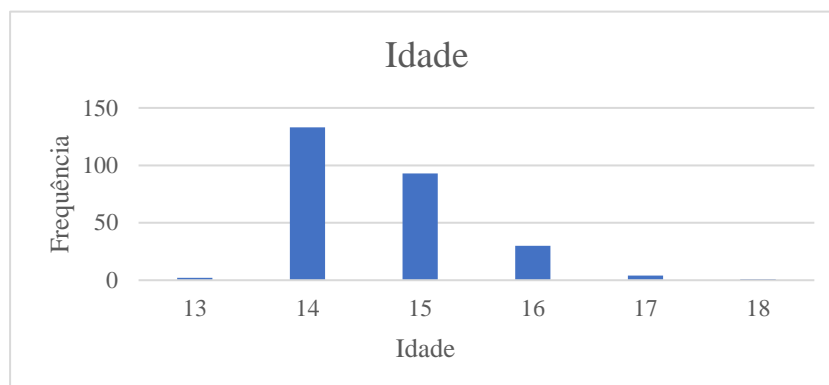


Figura 2. Distribuição da Amostra pela Idade

Relativamente às classificações declarada no último período (1.º período) a Matemática, a maioria dos alunos (74.7%) indica ter positiva, com a predominância no nível 3 (32.8%). Em relação à disciplina de Português o cenário é semelhante, com a maioria dos alunos (88.5%) a indicar classificações positivas, sobressaindo o nível 3 (50.2%).

Questionados sobre o número de reprovações, 78.5% referiu nunca ter reprovado, contra 20.7% que indicou já ter reprovado. Dois alunos (0.8%) não responderam à questão.

No que diz respeito às habilitações escolares da mãe dos alunos inquiridos, regista-se o 3.º ciclo, o ensino secundário e o ensino superior, todos acima de 20%.

No que concerne às habilitações escolares do pai, acima de 20% só se registam indicações para o 2.º e o 3.º ciclos. Em relação às habilitações escolares do pai, dez alunos (3.8%) não responderam à questão.

3.4. Instrumentos de Recolha de Dados

Para a recolha de dados optou-se pela utilização de um inquérito por questionário constituído por quatro secções. A primeira secção integrou a *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)*. A segunda secção integrou a *Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores (EPAFP)* e a terceira secção incluiu a *Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental (PAAP)*. Seguiu-se uma quarta secção referente aos dados sociodemográficos e escolares (escola, ano de escolaridade, turma, idade, género, classificações declaradas a Matemática e a Português, número de reprovações e habilitações escolares da mãe e do pai).

Segue-se uma apresentação das três escalas autorizadas, pelos autores, aplicadas aos alunos do 3.º ciclo – *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)*, *Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores (EPAFP)* e *Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental (PAAP)*.

Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)

A *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)* foi construída por Veiga (2013) com base em anteriores trabalhos do autor. Foi validada numa amostra composta por 679 alunos (291 rapazes e 388 raparigas) do 6.º, 7.º, 9.º e 10.º anos de escolaridade, de várias escolas de diferentes regiões de Portugal. Esta escala é composta por 20 itens com possibilidade de resposta quantificada numa escala de tipo *Likert* que varia de 1 a 6. O 1 corresponde a *total desacordo*, o 2 *bastante em desacordo*, o 3 *mais em desacordo que de acordo*, o 4 *mais de acordo que em desacordo*, o 5 *bastante de acordo* e o 6 *total acordo*. É importante referir que a maior parte dos itens foi formulada de forma positiva. Contudo, os itens 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) e 15 (“Estou distraído(a) nas aulas”) (Veiga, 2013, p. 449) constituem-se como itens que, na análise estatística devem ser invertidos, por terem sido formulados de forma negativa.

Esta escala quadridimensional permite avaliar o envolvimento dos alunos na escola a nível global como nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Ilustrando, realçam-se alguns itens de cada uma das dimensões: cognitiva

(e.g. “Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”); afetiva (e.g. “A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”); comportamental (e.g. “Perturbo a aula propositadamente”) e agenciativa (e.g. “Durante as aulas, coloco questões aos professores”) (Veiga, 2013, p. 445). Os coeficientes de consistência interna (medidos pelo *Alpha* de Cronbach) das quatro dimensões variaram entre 0.71 – valor mínimo – para a dimensão comportamental e 0.86 – valor máximo – para a dimensão agenciativa (Veiga, 2013).

De acordo com Veiga (2013) *A Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)* possui boas qualidades psicométricas em termos de validade interna como de validade externa permitindo a utilização desta escala “na pesquisa educacional em geral, especialmente sobre aspetos de ligação do aluno à escola” (Veiga, 2013, p. 446). Os valores da validade interna da *EAE-E4D* variaram entre o valor mínimo .514 na dimensão cognitiva e o valor máximo .839 na dimensão agenciativa. Os valores de validade externa registaram associações muito positivas e expressivas, com valor mais elevado na *EAE-E4D* total e com valor mais baixo na dimensão afetiva.

Na Tabela 2 apresentam-se os valores da consistência interna da *EAE-E4D* obtidos por Veiga (2013) e os valores atingidos no presente estudo.

Tabela 2

Consistência Interna (alpha de Cronbach) da EAE-E4D

Dimensões EAE	Estudo de Veiga (2013)	Presente estudo	Nº de itens
Cognitiva	.768	.733	5
Afetiva	.823	.689	5
Comportamental	.706	.676	5
Agenciativa	.855	.863	5
EAE Total	.828	.783	20

No presente estudo, os valores de *alpha de Cronbach* na escala EAE total, na dimensão cognitiva e na dimensão agenciativa apresentaram uma boa consistência interna. Na dimensão afetiva e na dimensão comportamental, os valores de *alpha de Cronbach* apresentaram uma consistência interna aceitável (Pereira & Patrício, 2020).

Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores (EPAFP)

A *Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores (EPAFP)*, da autoria de Carvalho e colegas (2014) foi validada numa amostra de 1089 alunos de escolas portuguesas com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos a frequentar o 6.º, 7.º, 9.º e 10.º anos de escolaridade.

A *EPAFP* integra 12 itens distribuídos por duas dimensões: *feedback* eficaz (PFe), com nove itens (e.g. “O professor faz comentários específicos para nos ajudar nos trabalhos que vamos fazendo”; “Quando fazemos um trabalho, o professor descreve claramente o que não está bem e faz sugestões para melhorar”) e *feedback* não eficaz (PFne), com três itens (“Os comentários do professor mostram falta de respeito pelos alunos”; “O professor diz para fazermos melhor, mas não diz como” e “Na comunicação das classificações, o professor faz comentários desagradáveis”) (Carvalho et al., 2014, p. 118).

Cada item foi apresentado de acordo com a seguinte instrução: “Pensa numa disciplina de que GOSTAS e responde sempre a pensar nessa disciplina” (Carvalho et al., 2014, p. 117). A resposta aos itens é realizada numa escala de tipo *Likert* de 4 pontos (0= Nunca; 1= Ocasionalmente; 2= Frequentemente; 3= Sempre).

Em termos de consistência interna, os autores constataram que a subescala de medição do *feedback* eficaz (PFe) apresenta uma boa consistência interna ao passo que, a subescala de *feedback* não eficaz (PFne) apresenta uma consistência interna aceitável (Carvalho et al., 2014). Contudo, ambas apresentam uma boa homogeneidade.

Com a sua validação para a população portuguesa, a *Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores* é útil para o estudo entre o *feedback* e outras variáveis do processo de ensino-aprendizagem, destacando-se o envolvimento dos alunos (Carvalho et al., 2014).

Na Tabela 3 apresentam-se os valores da consistência interna da *EPAFP* obtidos por Carvalho e colegas (2014), bem como os obtidos no presente estudo.

Tabela 3

Consistência Interna (alpha de Cronbach) na EPAFP

Dimensões	Estudo de Carvalho et al. (2014)	Presente estudo	Nº de itens
<i>Feedback</i> eficaz	.84	.80	9
<i>Feedback</i> não eficaz	.71	.75	3

Os valores de *alpha de Cronbach* das duas dimensões da *EPAFP* do presente estudo, apontam para uma boa consistência interna (Pereira & Patrício, 2020).

Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental (PAAP)

A *Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental (PAAP)* foi construída por Ysseldyke e Christenson (2002) e adaptada para a população portuguesa por Silva e colegas (2017) numa amostra constituída por 330 alunos que frequentavam o 10.º ano de escolaridade de cursos científico humanísticos e profissionais de uma escola secundária de Lisboa (Silva et al., 2017).

É uma escala unidimensional que integra oito itens, a saber: 1. Fazer-te perguntas sobre a escola; 2. Falar contigo sobre um trabalho da escola; 3. Encorajar-te a trabalhar mais na escola; 4. Encorajar-te a ter melhores resultados escolares; 5. Acreditar que tu te portas bem e tens bom desempenho; 6. Elogiar-te pelo teu progresso e melhoria na escola; 7. Ajudar-te a realizar algum trabalho para a escola; 8. Saber o que tu precisas para estudar (livros, computador, local de estudo, material). A escala de resposta é de frequência, de tipo *Likert*, a variar de 1 (Nunca) a 6 (sempre) (Silva et al., 2017).

Ysseldyke e Christenson (2002) estudaram, a fidelidade da escala em termos da consistência interna e obtiveram um *alpha de Cronbach* de 0.85. Estudaram também a consistência temporal da escala, obtendo um coeficiente de correlação de 0.66. Por não estar validada para a população portuguesa, Silva e colegas (2017) estudaram a fidelidade da escala ao nível da consistência interna e da validade do construto. Relativamente à consistência interna os autores obtiveram um *alpha de Cronbach* de 0.85 que revelou uma boa consistência interna da escala. Em relação à validade do construto, as correlações variam de 0.40 a 0.72. Os autores também realizaram uma análise fatorial confirmatória para comprovar a unidimensionalidade da escala. Obtendo um valor de medida de ajustamento RMSEA igual a 0.06 os autores comprovaram que a estrutura fatorial da *Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental (PAAP)* é unidimensional.

No presente estudo, através do procedimento de reflexão falada com alunos do 9.º ano foi feito um ajustamento nos itens desta escala para que se tornasse mais compreensível pelos alunos. Assim, com vista a aceder à opinião dos alunos sobre o apoio dos pais, a escala integrou os seguintes itens: 1. Os teus pais fazem-te perguntas sobre a escola?; 2. Os teus pais falam contigo sobre os trabalhos da 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? e 8. Os teus pais sabem aquilo de que precisas para estudar (livros, computador, local de estudo, material)?

A *PAAP* no presente estudo apresentou uma consistência interna de $\alpha = .86$, apontando para uma boa consistência interna (Pereira & Patrício, 2020).

3.5. Procedimentos e Cuidados Éticos de Recolha e Tratamento de Dados

Para se obter autorização para realizar a investigação, foi submetida uma proposta de estudo acompanhada pelo questionário (Anexo B) e pelo termo de consentimento informado (Anexo C) à Comissão de Ética da Universidade dos Açores, que aprovou o estudo (Anexo D). Em seguida, foi enviado à Secretaria Regional da Educação, uma carta de apresentação do estudo e respetivo pedido de autorização para o contacto com os Conselhos Executivos das escolas da ilha de São Miguel (Anexo E). Após autorização da Secretaria Regional da Educação, foi enviado aos Conselhos Executivos, via *e-mail*, uma carta de apresentação do estudo onde foram manifestados os objetivos do mesmo e na qual se solicitava a participação das escolas no estudo (Anexo F).

Concedida a autorização dos Conselhos Executivos, bem como disponibilizado o número de turmas de cada escola e respetivo número de alunos, foram selecionadas as turmas a inquirir. Através dos diretores de turma e/ou de um dos membros do Conselho Executivo solicitou-se o contacto com os encarregados de educação para providenciar informação sobre o estudo e solicitar autorização ou não de participação dos seus educandos no estudo, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Conseguidas as autorizações, foi negociado com o Conselho Executivo de cada escola as datas para aplicação dos questionários que, em regra, contou com a colaboração dos diretores de turma. Os questionários foram aplicados aos alunos cujos encarregados de educação autorizaram a sua participação no estudo. O preenchimento do questionário ocorreu no final do segundo período referente ao ano letivo 2021/2022, em contexto de sala de aula, com uma duração de aproximadamente vinte minutos.

No decorrer de todo o processo desta investigação procurou-se respeitar os princípios éticos fundamentais da investigação em termos dos cuidados a ter com a proteção dos alunos participantes no estudo, a confidencialidade e anonimato dos dados.

Assim, no início do questionário constou um texto informativo com explicitação dos objetivos da investigação, o carácter voluntário de participação na mesma e a livre recusa/interrupção do preenchimento do questionário, sendo assegurada a confidencialidade e o anonimato das respostas.

Recolhidos os dados, os mesmos foram codificados e introduzidos e analisados no software estatístico *IBM SPSS (Statistical Package for the Social Science)*. Depois de introduzidos os dados no SPSS, os dados recolhidos foram submetidos a uma análise estatística descritiva com destaque para as médias, desvio-padrão e com análise de frequência às respostas dadas em cada item. Os dados recolhidos foram também submetidos a uma análise estatística inferencial, com utilização do teste *t de Student*, da ANOVA, Coeficiente de Correlação de (*r*) de *Pearson* que mede o coeficiente de correlação da hipótese nula, em contradição da hipótese alternativa, na qual a relação entre as variáveis é significativamente diferente do valor zero.

Com o intuito de saber quais as variáveis preditivas do envolvimento dos alunos na escola, realizou-se uma análise de regressão linear para determinar se o *feedback* eficaz e *feedback* não eficaz, o apoio parental e o sucesso escolar (classificações declaradas à disciplina de Português e Matemática) foram ou não preditores do envolvimento dos alunos na escola. Na regressão linear recorreu-se ao método de *Backward*, ou seja, partiu-se de um modelo inicial que incluía todas as variáveis e à medida que estas apresentavam um coeficiente de regressão igual a zero, eram retiradas gradualmente do modelo. Para avaliar o significado estatístico do coeficiente de regressão linear utilizou-se o teste *t de Student* que revela que hipótese nula surge quando o coeficiente é igualmente nulo. Assim, se o valor de $p < 0.05$ verifica-se a existência de uma relação estatística, rejeitando-se a hipótese nula e, concluindo-se, que as variáveis predizem significativamente o modelo.

3.6. Síntese do Capítulo

Este capítulo abriu espaço para a descrição da metodologia utilizada no decorrer de todo o processo de investigação. Foram referidas, em primeiro lugar, as opções metodológicas que orientaram a investigação seguindo-se a apresentação dos objetivos da investigação, das questões de partida e respetivas hipóteses. Foi também caracterizada a amostra e mencionados os critérios da sua seleção. Foram descritos os instrumentos de recolha de dados utilizados e respetivas qualidades psicométricas. No

fim do capítulo, descreveu-se os procedimentos e cuidados éticos adotados para a recolha e tratamento dos dados assumidos nesta investigação.

No capítulo que se segue, apresentam-se os resultados obtidos das análises efetuadas a cada uma das variáveis estudadas.

Capítulo 4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentam-se as análises estatísticas referentes aos resultados alcançados no estudo. Com vista a dar resposta ao problema de investigação, bem como às questões de pesquisa realizaram-se análises estatísticas descritivas e inferenciais.

Num primeiro momento, apresentam-se os resultados referentes à caracterização do envolvimento dos alunos na escola [baixo *versus* elevado] e em função das variáveis sociodemográficas e escolares (género, habilitações escolares dos pais e classificações declaradas a Português e a Matemática). Num segundo momento, são apresentados os resultados da perceção dos alunos sobre o *feedback* docente, do apoio parental e do sucesso escolar, sucedendo-se os resultados da correlação entre as respetivas variáveis. A terminar, surgem os resultados da regressão linear que permitiram determinar se o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar predizem o envolvimento dos alunos na escola.

A apresentação dos resultados segue a ordem de apresentação das questões de pesquisa.

4.1. Envolvimento dos Alunos na Escola

Q1: Como se caracteriza o envolvimento dos alunos na escola, na ilha de São Miguel, em função de fatores sociodemográficos e escolares?

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

Em resposta à subquestão 1.1. os resultados foram organizados em dois níveis – baixo *versus* elevado – tanto na escala global como em cada dimensão. A definição do ponto de corte baixo *versus* elevado centrou-se na média da escala total e de cada uma das dimensões da escala *EAE-E4D*.

Na Tabela 4 apresentam-se os resultados da média e desvio padrão do envolvimento dos alunos na escala total e por dimensão.

Tabela 4

Média e Desvio Padrão do Envolvimento na Escala Total e por Dimensão

Dimensões	<i>M</i>	<i>DP</i>
EAETot	80.3	10.8
COG	17.9	4.16
AFE	19.2	3.60
COM	26.7	2.96
AGE	16.5	5.44

Nota. EAETot (Envolvimento dos Alunos na Escola – Escala Total); COG (Cognitiva); AFE (Afetiva); COM (Comportamental); AGE (Agenciativa).

Pela leitura dos resultados do EAE apresentados na Tabela 4, é possível constatar que o valor da média para o envolvimento global foi de 80.3 e por dimensão foi de 17.9 para a dimensão cognitiva, 19.2 para a dimensão afetiva, 26.7 para a dimensão comportamental e 16.5 para a agenciativa. Nas dimensões, o valor da média mais elevado registou-se na dimensão comportamental (26.7) e o valor mais baixo registou-se na dimensão agenciativa (16.5).

Os valores mínimos e máximos da escala global variaram entre 20 e 120 e em cada dimensão entre 5 e 20 pontos. Sendo o ponto de corte da escala total igual a 70 e nas dimensões do EAE de 12.5, pode-se considerar que as médias da amostra são elevadas.

De acordo com estes resultados, pode-se constatar que, no presente estudo, o envolvimento dos alunos é elevado. Retomando a definição de envolvimento na escola de Veiga (2013), neste estudo, os alunos vivenciam uma relação próxima com a escola, encontram-se ligados a ela e comprometidos em termos cognitivos, afetivos, comportamentais e agenciativos.

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

Para obter resposta à subquestão de estudo 1.2. recorreu-se ao teste-*t* de Student para amostras independentes e ao valor da significância (*p-valor*).

Os resultados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5

Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Género

Dimensões	Feminino (n = 152)		Masculino (n = 111)		t	p-valor
	M	DP	M	DP		
EAETot	80.32	10.66	80.43	11.12	-.081	.935
COG	18.35	3.57	17.30	4.83	1.93	.055
AFE	18.43	3.58	20.07	3.40	-3.74	.000*
COM	27.05	2.47	26.41	3.32	1.72	.086
AGE	16.47	5.47	16.47	5.47	-2.44	.807

Nota. EAETot (Envolvimento dos Alunos na Escola – Escala Total); COG (Cognitiva); AFE (Afetiva); COM (Comportamental); AGE (Agenciativa). Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de envolvimento.

* $p < 0.05$

Observando os resultados da Tabela 5, verifica-se que apenas na dimensão afetiva foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação ao género dos alunos inquiridos. Na escala de envolvimento total e nas dimensões cognitiva, comportamental e agenciativa não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

A ausência de diferenças significativas na escala total de envolvimento dos alunos na escola e nas dimensões cognitiva, comportamental e agenciativa contraria resultados encontrados noutros estudos, nos quais são revelados níveis mais elevados de envolvimento escolar no grupo feminino do que no grupo masculino (Lam et al., 2012; Finn, 1989; Caldeira et al., 2013), sendo também as raparigas consideradas pelos professores como as que têm um melhor desempenho escolar (Lam et al., 2012). Isto traduz, de acordo com a literatura, que as raparigas têm um maior sentimento de pertença e ligação à escola e tendem a valorizá-la (Conboy et al., 2014; Archambault et al., 2009).

Neste caso, os resultados obtidos na dimensão afetiva, a favor dos rapazes parecem indicar que estes evidenciam maior vínculo escolar, atitudes mais positivas face à escola e melhor relacionamento positivo com professores, pais e colegas.

Q1.3: Como se diferenciam os resultados do envolvimento dos alunos na escola, em função da idade?

Em resposta à subquestão de estudo 1.3. recorreu-se ao teste-*t* de Student para amostras independentes e ao valor da significância (*p-valor*). Os resultados em função da idade foram organizados em duas categorias: alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos e alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

Os resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6

Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Idade

Dimensões	13-15 anos (<i>n</i> =263)		16-18 anos (<i>n</i> =263)		<i>t</i>	<i>p-valor</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
EAETot	80.43	10.79	79.94	11.28	2.49	.402
COG	18.10	4.14	16.65	4.26	1.91	.028*
AFE	18.99	3.51	20.00	4.00	-1.55	.061
COM	26.81	2.89	26.62	2.78	.350	.363
AGE	16.52	5.40	16.65	5.70	-1.32	.447

EAETot (Envolvimento dos Alunos na Escola – Escala Total); COG (Cognitiva); AFE (Afetiva); COM (Comportamental); AGE (Agenciativa). Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de envolvimento.

**p*<0.05

A análise dos resultados mostrou que só há diferenças estatisticamente significativas na dimensão cognitiva (*p*<0.05), com resultados mais elevados no grupo de alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Vemos, assim, que o envolvimento dos alunos difere consoante a idade, tal como acontece no estudo de Caldeira e colegas (2013) onde é referido que o envolvimento dos alunos diminui à medida que a idade aumenta. Tal pode dever-se a fatores contextuais, nomeadamente a um maior apoio e acompanhamento dos pais aos filhos em idades mais novas.

Q1.4.: Como se diferenciam os resultados do envolvimento dos alunos na escola, em função das classificações declaradas a Português e a Matemática?

Em resposta à subquestão de estudo 1.4. os resultados das classificações declaradas a Português e a Matemática foram organizados em dois grupos: classificações de nível baixo/moderado (que compreende as classificações de 1 a 3) e classificações de nível elevado (classificações de 4 e 5).

Nas Tabelas 7 e 8 constam os resultados que permitem responder a esta mesma subquestão.

Tabela 7

Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento, em Função das Classificações Declaradas a Português

	Classificações Declaradas a Português					
	Nível baixo/moderado		Nível elevado		<i>t</i>	<i>p</i> -valor
	<i>(n = 160)</i>		<i>(n = 100)</i>			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
EAETot	78.17	10.24	84.02	10.95	-4.359	.000*
Cognitiva	17.16	4.00	19.19	4.19	-3.884	.000*
Afetiva	18.98	3.78	19.26	3.27	-0.098	.553
Comportamental	26.53	2.68	27.17	3.14	-1.729	.085
Agenciativa	15.48	5.06	18.40	5.53	-4.365	.000*

Nota. EAETot (Envolvimento dos Alunos na Escola – Escala Total); COG (Cognitiva); AFE (Afetiva); COM (Comportamental); AGE (Agenciativa).

n – número de observações da amostra/dimensão do grupo.

**p* < 0.05

Tabela 8

Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento, em Função das Classificações Declaradas a Matemática

Classificações Declaradas a Matemática						
	Nível baixo/moderado (<i>n</i> = 149)		Nível elevado (<i>n</i> = 111)		<i>t</i>	<i>p</i> -valor
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
EAETot	77.67	10.19	84.01	10.79	-4.840	.000*
COG	16.95	3.99	19.25	4.11	-4.532	.000*
AFE	18.94	3.79	19.30	3.29	-0.800	.425
COM	26.45	2.86	27.21	2.85	-2.118	.035*
AGE	15.31	5.12	18.24	5.39	-4.454	.000*

Nota. EAETot (Envolvimento dos Alunos na Escola – Escala Total); COG (Cognitiva); AFE (Afetiva); COM (Comportamental); AGE (Agenciativa).

n – número de observações da amostra/dimensão do grupo.

**p*<0.05

Pela leitura da Tabela 7 é possível observar que os alunos com classificações declaradas de nível elevado a Português, registam valores significativamente mais elevados de envolvimento na escala total e nas dimensões cognitiva e agenciativa (*p*<0.05). Observando a Tabela 8, verifica-se que os alunos com classificações declaradas de nível alto a Matemática registam valores significativamente mais elevados de envolvimento na escala total e na dimensão cognitiva, comportamental e agenciativa (*p*<0.05).

Genericamente, e olhando em conjunto para as Tabelas 7 e 8, poder-se-á considerar que existem diferenças no envolvimento, com maior expressão deste em alunos que afirmam ter classificações de nível mais elevado (excetuam-se os casos da dimensão afetiva e comportamental, quando o foco são as classificações declaradas a Português e a dimensão afetiva quando o foco são as classificações declaradas a Matemática).

Estes resultados permitem conjecturar que comportamentos como o uso de estratégias na aprendizagem, uma maior ligação com as disciplinas e respetivos conteúdos e participação nas aulas, fazer perguntas ao professor, participar nas atividades e revelar esforço e empenho nas tarefas e aprendizagem estão mais presentes no grupo de alunos com classificações mais elevadas a Português e a Matemática. A Matemática, as diferenças encontradas na dimensão comportamental, a favor dos alunos com

classificações mais elevadas, poderão ser atribuídas à assiduidade às aulas e a uma conduta atenta e cordata que facilita a aprendizagem.

Q1.5.: Como se diferenciam os resultados do envolvimento dos alunos na escola, em função das habilitações escolares dos pais?

As habilitações escolares das mães e dos pais foram organizadas em três níveis: nível baixo (1.º e 2.º ciclos), nível médio (3.º ciclo e ensino secundário) e nível elevado (ensino superior).

Para responder à subquestão 1.5. *Como se diferenciam os resultados do envolvimento dos alunos na escola em função das habilitações escolares dos pais?* considerou-se os valores médios dos três grupos, a fim de se analisar a existência ou não de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis – envolvimento dos alunos na escola e habilitações escolares dos pais. Em cada um dos grupos, procedeu-se ao teste *Anova a um fator* para comparar os valores da escala de EAE total e subescalas do envolvimento dos alunos em função do nível de habilitações escolares da mãe/pai (baixo, médio e elevado).

Uma vez que se considerou em separado as habilitações escolares de mães e pais, apresentam-se nas Tabelas 9 e 10 os respetivos resultados.

Tabela 9

Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Nível das Habilitações Escolares das Mães (baixo, médio e elevado) – Análise de Variância Unifatorial

Habilitações escolares das mães						
Dimensões	Nível	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i> (2.257)	<i>p</i> -valor
EAETot	Baixo	55	78.05	9.17	1.758	.174
	Médio	138	80.82	11.74		
	Elevado	67	81.52	10.05		
COG	Baixo	55	17.23	4.57	.997	.370
	Médio	138	18.18	3.94		
	Elevado	67	17.88	4.38		
AFE	Baixo	55	19.00	3.30	.943	.391
	Médio	138	18.94	3.69		
	Elevado	67	19.65	3.60		
COM	Baixo	55	26.61	2.44	.859	.425
	Médio	138	26.70	3.13		
	Elevado	67	27.20	2.64		
AGE	Baixo	55	15.20	5.04	2.239	.109
	Médio	138	17.00	5.55		
	Elevado	67	16.77	5.43		

Nota. EAETot (Envolvimento dos Alunos na Escola – Escala Total); COG (Cognitiva); AFE (Afetiva); COM (Comportamental); AGE (Agenciativa)

Tabela 10

Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Nível das Habilitações Escolares dos Pais (baixo, médio e elevado) – Análise de Variância Unifatorial

Dimensões	Nível	Habilitações escolares dos pais				
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i> (2, 257)	<i>p</i> -valor
EAETot	Baixo	95	79.00	10.20	1.658	.193
	Médio	111	81.18	11.27		
	Elevado	49	82.10	11.07		
COG	Baixo	95	17.27	4.16	1.398	.249
	Médio	111	18.15	3.98		
	Elevado	49	18.69	4.73		
AFE	Baixo	95	18.69	3.42	1.579	.208
	Médio	111	19.34	3.71		
	Elevado	49	19.73	3.53		
COM	Baixo	95	26.71	2.50	.121	.886
	Médio	111	26.89	3.06		
	Elevado	49	26.91	3.24		
AGE	Baixo	95	16.31	5.11	.628	.628
	Médio	111	16.79	5.74		
	Elevado	49	17.20	5.25		

Nota. EAETot (Envolvimento dos Alunos na Escola – Escala Total); COG (Cognitiva); AFE (Afetiva); COM (Comportamental); AGE (Agenciativa).

Relativamente aos resultados do envolvimento em função das habilitações escolares da mãe, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas na escala total e nas dimensões do envolvimento. De igual modo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o envolvimento dos alunos na escola e as habilitações escolares do pai.

Na literatura está saliente a ideia de que a escolaridade da família se encontra associada ao envolvimento dos alunos na escola, sendo também associadas outras

variáveis como: situação dos pais face ao emprego, estrutura familiar e os estilos de autoridade dos pais (Abreu & Veiga, 2014a).

No ensino básico, foram encontrados estudos que relacionam o EAE com as habilitações escolares das mães e dos pais. No estudo de Abreu e Veiga (2014a) é referido que as mães e os pais com habilitações escolares mais elevadas têm maiores expectativas nos filhos perante o seu desempenho e sucesso escolar pelo que, controlam e estão mais atentos às tarefas escolares dos filhos, prestam um maior apoio e envolvem-se na vida escolar dos filhos (Abreu & Veiga, 2014a). O facto de neste estudo a escolaridade dos pais não constituir uma variável diferencial para o envolvimento merece melhor reflexão e aprofundamento.

4.2. *Feedback* docente, Apoio Parental e Sucesso Escolar

Neste subponto procede-se a uma caracterização da perceção dos alunos sobre o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar. Posteriormente, procede-se à análise da relação entre as variáveis em estudo.

Q2: Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar?

Q2.1.: Como se caracteriza o feedback docente?

Em resposta à subquestão de investigação 2.1. os resultados foram organizados em dois níveis – baixo *versus* elevado – na subescala do *feedback* eficaz e na subescala do *feedback* não eficaz. A definição do ponto de corte baixo *versus* elevado centrou-se na média de cada uma das dimensões da escala *EPAFP*. Para a subescala de *feedback* eficaz o ponto de corte foi igual a 13.5 e para a subescala de *feedback* não eficaz o ponto de corte foi igual a 4.5.

Na Tabela 11, apresentam-se os resultados que permitem responder à subquestão 2.1.

Tabela 11*Média e Desvio Padrão do Feedback Docente por Dimensão*

Dimensões <i>EPAFP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
PFe	19.46	4.28
PFne	2.10	2.04

Nota. PFe (*Feedback eficaz*); PFne (*Feedback não eficaz*).

Sendo os valores mínimo e máximo possíveis 0 e 27 para a subescala do *feedback* eficaz e 0 e 9 para a subescala do *feedback* não eficaz verifica-se que os níveis de *feedback* eficaz percecionado pelo grupo de respondentes foram tendencialmente elevados. Na subescala do *feedback* não eficaz observa-se que os níveis de *feedback* não eficaz percecionado pelo grupo de participantes foram tendencialmente baixos.

Q2.2. Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com o feedback docente?

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

Para responder à subquestão de estudo 2.2. e para testar a H0₁, efetuou-se uma análise correlacional, com definição do coeficiente de correlação (*r*) de *Pearson*, com o propósito de analisar a associação entre o envolvimento dos alunos na escala global e por dimensões e o *feedback* docente nas duas subescalas (PFe e PFne).

Os resultados são demonstrados na Tabela 12.

Tabela 12

Resultados da Correlação (r) de Pearson global e por dimensão entre a EAE-E4D e o PFe e o PFne – 3.º ciclo do EB

Dimensões	<i>PFe</i>	<i>p-valor</i>	<i>PFne</i>	<i>p-valor</i>
EAETot	.403	.000	-.280	.000
COG	.382	.000	-.222	.000
AFE	.193	.000	-.151	.014
COM	.224	.000	-.341	.000
AGE	.259	.000	-.100	.103

Nota. EAETot (Envolvimento dos Alunos na Escola – Escala Total); COG (Cognitiva); AFE (Afetiva); COM (Comportamental); AGE (Agenciativa). PFe (*Feedback eficaz*); PFne (*Feedback não eficaz*).

Pela leitura da Tabela 12 observa-se que o envolvimento dos alunos na escola na escala total e em cada dimensão revela-se relacionado com a perceção dos alunos sobre o *feedback* dos professores.

Observa-se uma relação positiva e muito significativa entre a escala total de envolvimento (EAETot) ($r = .403, p < 0.05$), a dimensão cognitiva (COG) ($r = .382, p < 0.05$), afetiva (AFE) ($r = .193, p < 0.05$), comportamental (COM) ($r = .224, p < 0.05$) e a agenciativa (AGE) ($r = .259, p < 0.05$) e o *feedback* eficaz, o que indica que quanto maior o envolvimento dos alunos maior a perceção de *feedback* eficaz e vice-versa. Por intermédio da Tabela 12, rejeita-se a hipótese $H0_1$.

Já o *feedback* não eficaz relaciona-se negativamente com o envolvimento dos alunos na escala global (EAETot) ($r = -.280, p < 0.05$) e nas dimensões cognitiva (COG) ($r = -.222, p < 0.05$), afetiva (AFE) ($r = -.151, p > 0.05$), comportamental (COM) ($r = -.341, p < 0.05$) e agenciativa ($r = -.100, p > 0.05$). Verifica-se a existência de uma relação inversa entre o EAE e o *feedback* não eficaz, exceto na dimensão afetiva e agenciativa, cujo valor não é significativo ($p > 0.05$).

Estes mesmos resultados, vão ao encontro dos estudos de Carvalho et al. (2020) e Monteiro et al. (2021) que indicam que o *feedback* dos professores está associado a um maior envolvimento comportamental dos alunos na escola. Cruzando os resultados dos estudos de Carvalho et al. (2020) com os resultados da presente investigação pode-se afirmar que a relação positiva entre o *feedback* eficaz e a dimensão comportamental revela a existência de uma gestão dos comportamentos dentro da sala de aula.

Apesar de o envolvimento dos alunos na escola se relacionar com o *feedback* não eficaz, essa mesma relação é negativa pelo facto de poder provocar nos alunos sensação de desânimo e insatisfação. Um *feedback* que não está orientado para a aprendizagem e para a crítica construtiva, mas apenas com foco nas classificações (Silva & Carvalho, 2020).

Q2.3. Como se caracteriza o apoio parental?

Face à subquestão 2.3. os resultados na escala de apoio parental (PAAP) variaram entre 10 e 48, com um valor médio de 35.51 ($DP = 7.78$). Os valores mínimo e máximo possíveis da escala são, respetivamente, 8 e 48 e o ponto médio igual a 28. A média da amostra em estudo é significativamente superior ao ponto médio da escala, sendo indicador de apoio parental percebido pelos alunos.

Q2.4. Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com o apoio parental?

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

Para responder à subquestão 2.4. e testar a H0₂ foi efetuado um estudo correlacional no qual se determinou os coeficientes de correlação (*r*) de *Pearson*, a fim de se analisar a relação entre as variáveis: envolvimento dos alunos na escola na escala total e por dimensões e o apoio parental.

Na Tabela 13, apresentam-se os resultados dessa correlação.

Tabela 13

Resultados da Correlação (r) de Pearson entre a EAE-E4D por dimensão e a PAAP – 3.º ciclo do EB

Dimensões EAE	PAAP (<i>r</i>) de <i>Pearson</i>	<i>p</i> -valor
EAETot	.425	.000*
COG	.334	.000*
AFE	.164	.007
COM	.354	.000*
AGE	.288	.000*

Nota. EAETot (Envolvimento dos Alunos na Escola – Escala Total); COG (Cognitiva); AFE (Afetiva); COM (Comportamental); AGE (Agenciativa); PAAPTot (Perceção dos Alunos sobre o Apoio Parental – Escala Total). Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de envolvimento. Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de envolvimento parental.

**p*<0.05

Constituindo-se como uma escala unidimensional, podemos observar pela Tabela 13 que os coeficientes de correlação se situaram entre .164 e .425 verificando-se diferenças estatísticas entre a dimensão afetiva e o apoio parental. Por isso, rejeita-se a H0₂.

A tentativa de compreender esses resultados pode residir no vínculo estabelecido com a figura materna, mas também no facto de os pais transmitirem aos filhos um ambiente familiar afetivo, privilegiando o sentimento de pertença e de ligação à escola.

A conclusão à qual chegamos com a análise da relação entre o EAE e o apoio parental corrobora o que a literatura afirma: um aluno envolvido na escola tende a ser o que percebe um maior apoio parental, ou seja, o que percebe receber

encorajamento, orientação, apoio, interação e afetividade (Fehrmann et al., 1987; Smit et al., 2007; Froiland, 2021).

Q2.5. Como se caracteriza o sucesso escolar?

Para medir o sucesso escolar e para responder à subquestão de estudo 2.5. recorreu-se às classificações declaradas pelos alunos à disciplina de Português e a Matemática

Nas Tabelas 14 e 15 apresentam-se os resultados que permitem responder à subquestão 2.5.

Tabela 14

Estatísticas Descritivas do Sucesso Escolar, em Função das Classificações Declaradas a Português – 3.º ciclo do EB

Classificações declaradas a Português	<i>n</i>	%
2	27	10.2
3	133	50.2
4	77	29.6
5	23	8.7

Tabela 15

Estatísticas Descritivas do Sucesso Escolar, em Função das Classificações Declaradas a Matemática – 3.º ciclo do EB

Classificações declaradas a Matemática	<i>n</i>	%
1	8	3
2	54	20.4
3	87	32.8
4	72	27.2
5	39	14.7

Através dos resultados apresentados na Tabela 14 é possível observar que as classificações declarada sa Português – variável de medição do sucesso escolar – variaram na amostra entre dois e cinco. 10.2% dos alunos inquiridos apresentam classificações não satisfatórias de nível 2. Por sua vez, a maioria dos alunos inquiridos encontra-se no nível

médio (50.1%), com classificações de nível 3, e uma proporção assinalável (38.3% = 29.6%+8.7%) – situou-se no nível superior da escala de avaliação com classificações de 4 e 5. Assim, em termos de classificações declaradas à disciplina de Português, os resultados apresentados na Tabela 13 revelam que 88.5% dos alunos inquiridos se encontram no domínio de sucesso escolar.

Pelos resultados que constam na Tabela 15, observa-se que as classificações declaradas a Matemática – variável de medição do sucesso escolar – variaram na amostra entre um e cinco. 23.4% dos inquiridos apresentaram classificações não satisfatórias de nível 1 e 2. Por sua vez, a maior proporção dos alunos encontra-se no nível médio (32.8%), com classificações de nível 3 e uma grande parte dos alunos inquiridos situou-se no nível superior da escala com classificações de nível 4 e 5 (27.2%+14.7% = 41.9%). Nesta disciplina, os resultados apresentados revelam que 74.7% dos alunos se encontram no campo do sucesso escolar.

Q2.6.: Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com o sucesso escolar?

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

Para obter resposta à subquestão 2.6. e testar a H0₃ procedeu-se a um estudo correlacional com definição dos coeficientes de correlação (*r*) de *Pearson*. Os resultados da correlação entre as variáveis constam nas Tabela 16 e 17.

Tabela 16

Resultados da Correlação (r) de Pearson entre a EAE-E4D por dimensão e as Classificações Declaradas a Português – 3.º ciclo do EB

Dimensões EAE	Classificações Declaradas a Português (<i>r</i>) de <i>Pearson</i>	<i>p</i> -valor
EAETot	.235	.000*
COG	.207	.001*
AFE	.029	.643
COM	.080	.198
AGE	.249	.000*

Nota. EAETot (Envolvimento dos Alunos na Escola – Escala Total); COG (Cognitiva); AFE (Afetiva); COM (Comportamental); AGE (Agenciativa).

**p*<0.05

Tabela 17

Resultados da Correlação (r) de Pearson entre a EAE-E4D por dimensão e a Classificações Declaradas a Matemática – 3.º ciclo do EB

Dimensões EAE	Classificações Declaradas a Matemática (r) de Pearson	p-valor
EAETot	.318	.000*
COG	.274	.000*
AFE	.102	.102
COM	.143	.021
AGE	.283	.000*

Nota. EAETot (Envolvimento dos Alunos na Escola – Escala Total); COG (Cognitiva); AFE (Afetiva); COM (Comportamental); AGE (Agenciativa).

* $p < 0.05$

Atendendo aos resultados da correlação (r) de *Pearson* que constam na Tabela 16, verificou-se que o envolvimento dos alunos na escola se encontra positivamente correlacionado com as classificações declaradas à disciplina de Português, sendo a relação estatisticamente significativa entre o EAETot ($r = .235, p < 0.05$), a dimensão cognitiva ($r = .207, p < 0.05$), a dimensão agenciativa ($r = .249, p < 0.05$) e as classificações declaradas a Português. Por outro lado, a relação entre a dimensão afetiva e as classificações declaradas a Português ($r = .029, p > 0.05$) e a relação entre a dimensão comportamental e as classificações declaradas a Português ($r = .080, p > 0.05$) não são estatisticamente significativas. O coeficiente de correlação mais elevado foi registado entre a dimensão agenciativa (COG) e as classificações declaradas a Português ($r = .249, p < 0.05$).

Pelos resultados apresentados na Tabela 17, observou-se que o envolvimento dos alunos se encontra positivamente associado com as classificações declaradas à disciplina de Matemática, com relação estatística entre o EAETot ($r = .318, p < 0.05$), a dimensão cognitiva ($r = .274, p < 0.05$) e a dimensão agenciativa ($r = .283, p < 0.05$). Atendendo ao que é apresentado nas duas tabelas, a hipótese $H0_3$ é rejeitada.

Apesar de se notar uma correlação entre o envolvimento e o sucesso escolar, esta é baixa pelo facto de ambos os conceitos serem complexos e de sofrerem influência de determinados fatores sujeitos a mudanças do contexto (Lam et al., 2014; Wang & Hollcombe, 2010).

Neste estudo, e em particular nesta relação entre EAE e sucesso escolar, vemos que o envolvimento agenciativo foi o que apresentou uma maior correlação com o sucesso escolar (medido pelas classificações declaradas a Português e a Matemática). Constatase, assim, que os alunos que participam mais nas aulas, colocam questões e dão sugestões ao professor e expressam a sua opinião são os que apresentam maior sucesso escolar.

Encontramos em várias investigações o pressuposto de que quanto mais envolvidos estão os alunos, maior será o seu sucesso escolar (Gunuc, 2014; Rola & Veiga, 2014), ideia esta que é confirmada no presente estudo.

Q2.7.: *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 variáveis preditoras do envolvimento dos alunos na escola.

Em resposta à subquestão 2.7. e, de modo a testar a H04, foi efetuada uma regressão linear no sentido de determinar se o *feedback docente* (*feedback eficaz* e *feedback não eficaz*), o apoio parental e o sucesso escolar (classificações declaradas a Português e a Matemática) – (i.e. variáveis independentes) – são preditores do envolvimento dos alunos na escola – (i.e. variável dependente).

Na estimação do modelo de regressão linear (*Backward*) do envolvimento dos alunos aplicou-se o método de *Backward* que consiste em testar o ajustamento do modelo com todas as variáveis explicativas (o *feedback eficaz*, o *feedback não eficaz*, o apoio parental e o sucesso escolar – classificações declaradas a Português e a Matemática). A partir do modelo completo foram sendo removidas as variáveis sem significado estatístico, segundo esse mesmo método.

A Tabela 18 apresenta os coeficientes do modelo de regressão linear (*Backward*) do presente estudo.

Tabela 18

Resultados da Análise de Regressão Linear (Backward), Variáveis Independentes e Envolvimento dos Alunos na Escola

	β	t	p	F	p	R^2	R^2 Aj.
Modelo total	41.78	11.98		42.24	<.001	.332	.324
<i>Feedback</i> eficaz	.668	4.68	<.001				
Apoio Parental	.443	5.61	<.001				
Classificações declaradas a Matemática	2.95	5.58	<.001				

O modelo final ajustado (segundo modelo testado) inclui três preditores significativos: *feedback* eficaz ($t = 4,68$, $p < .001$), apoio parental ($t = 5,58$, $p < .001$) e classificações declaradas a Matemática ($t = 5,58$, $p < .001$). A variável *feedback* não eficaz e classificações declaradas a Português não se revelaram preditores significativos do envolvimento dos alunos na escola ($p > .001$).

O modelo explicativo do envolvimento dos alunos composto pelas variáveis predictoras *feedback* eficaz, apoio parental e classificações declaradas a Matemática tem uma capacidade explicativa de 32% (R^2 Ajustado = 0.324) e um bom ajustamento aos dados ($F = 3,255$) = 42.24. Foi assegurada a distribuição Normal dos resíduos, com média zero e variância constante, a independência dos resíduos do modelo (Durbin-Watson = 1,878) e a linearidade das variáveis explicativas.

Com base nos resultados do modelo apresentados na Tabela 18 é possível escrever a seguinte reta de regressão:

$$\mathbf{EAE = 41.78 \text{ Modelo Total} + .668 \text{ PFe} + .443 \text{ PAAP} + 2.95 \text{ Classificações declaradas a Matemática}}$$

Todas as variáveis têm um efeito positivo e bastante significativo ($p < .001$) no envolvimento dos alunos. Por cada unidade de aumento do *feedback* eficaz, o envolvimento dos alunos aumenta 66,8% ($\beta = 0,668$) enquanto o efeito do apoio parental é de 44,3% ($\beta = 0,443$) e o efeito das classificações declaradas a Matemática são na razão de 3:1 ($\beta = 2,954$). Em suma, quanto maior a perceção de *feedback* eficaz, de apoio parental e quanto mais elevadas as classificações declaradas a Matemática maior o envolvimento dos alunos na escola. Por progredirem no mesmo sentido, conclui-se que

as variáveis *feedback* eficaz, apoio parental e sucesso escolar (classificações declaradas a Matemática) são preditores significativos do envolvimento dos alunos na escola pelo que, rejeita-se a H_0 .

O *feedback* eficaz é, assim, preditor do EAE, pois quando este é percecionado pelos alunos, estimula o processo de aprendizagem e permite aos alunos regularem a sua aprendizagem, no sentido de conhecerem o que já adquiriram e o que ainda não conhecem (Brookhart, 2008).

No que se refere à perceção dos alunos sobre o apoio parental, esta variável revelou-se, à semelhança do referido anteriormente, preditora do EAE. Isto significa que que quanto mais percecionam o apoio dos pais nas tarefas escolares, quando há diálogo entre ambos sobre as tarefas escolares, quando estes encorajam a ter melhores resultados e elogiam o percurso do/a filho/a estes obtêm melhores resultados escolares, envolvem-se na escola alcançando sucesso escolar. Esta mesma tendência foi observada por Abreu e Veiga (2014a).

A literatura científica considera que o estudo do envolvimento em contexto escolar é preponderante, uma vez que se tem assumido como variável associada ao sucesso escolar dos alunos que se encontram em escolaridade obrigatória (Fernandes et al., 2016; Fredricks et al., 2004; Miranda & Veiga, 2014; Willms, 2003). Constata-se, assim, que esta hipótese teórica se concretiza neste estudo, pois as classificações declaradas a Matemática, revelaram-se preditoras significativas do EAE. Assim, quanto mais elevadas as classificações a Matemática maior o sucesso escolar dos alunos

4.3. Síntese do Capítulo

Neste capítulo procedeu-se à apresentação da análise estatística dos resultados do estudo e respetiva interpretação dos mesmos para encontrar resposta às questões de investigação e testar as hipóteses de investigação mencionadas no capítulo anterior. Foram apresentados os resultados descritivos do envolvimento dos alunos na escola, da perceção dos alunos sobre *feedback* docente e do apoio parental, em termos da média e do desvio padrão, bem como do sucesso escolar. Foram também apresentados os resultados de associação entre as variáveis e, por fim, os fatores de variância do envolvimento dos alunos através do modelo de regressão linear (*Backward*).

CONCLUSÕES

O presente estudo procurou investigar o envolvimento dos alunos do 3.º ciclo da ilha de São Miguel e descortinar a sua relação com o *feedback* docente, o apoio parental e o sucesso escolar. Com base neste objetivo de investigação, o presente documento foi estruturado em dois eixos: a revisão de literatura referente ao envolvimento dos alunos na escola, ao *feedback* docente, ao apoio parental e ao sucesso escolar e o trabalho empírico.

Percorrendo todo o trabalho, oportuniza dizer que vários são os autores que se têm debruçado sobre o estudo do envolvimento dos alunos na escola, visto ser um construto que contribui para o sucesso escolar. Trata-se de um conceito multidimensional que atende às características cognitivas, afetivas, comportamentais e agenciativas da ‘vivência centrípeta’ do aluno à escola.

Enquanto construto explicativo de problemáticas escolares e preditor do sucesso escolar dos alunos, não nos podemos esquecer que o envolvimento é influenciado por fatores e agentes do contexto dos alunos, nomeadamente professores e pais. Ao nível dos professores ressalva-se o *feedback* administrado que, quando percecionado pelos alunos como eficaz potencia o envolvimento na escola. Ao nível dos pais salienta-se o apoio prestado aos filhos e, sobretudo, a perceção destes acerca desse apoio. A perceção de que os pais se interessam pela realização dos trabalhos escolares, que conhecem os materiais necessários para a escola e para o estudo, ou que se importam sinceramente sobre a vida na escola, são aspetos que promovem o envolvimento do aluno na escola.

Foi nesta abordagem teórica que se fundamentou o presente estudo, através do qual se procurou conhecer como o envolvimento é expresso numa amostra de 265 alunos do 3.º ciclo do ensino básico, do género feminino e masculino, de quatro escolas da ilha de São Miguel.

O envolvimento é, assim, expresso na presente amostra como elevado, com um significado mais expressivo na dimensão comportamental. Notou-se, igualmente, que o envolvimento é mais elevado no grupo feminino do que no masculino, à exceção da dimensão afetiva cujos resultados indicaram um maior sentimento de pertença e de ligação à escola por parte dos rapazes, apontando no sentido inverso de vários estudos (e.g. Conboy et al., 2014; Archambault et al., 2009). Estes resultados revelaram-se interessantes dado que, não vão ao encontro do evidenciado, remetendo-nos para outras questões a ser investigadas, como a zona geográfica onde vivem. Observou-se, ainda, que os alunos que reportam níveis mais elevados de envolvimento escolar, são os que

declaram classificações mais elevadas a Português e a Matemática e os que se encontram envolvidos em termos agenciativos. De facto, os estudos já realizados têm demonstrado a relação positiva entre as duas variáveis.

Procurando estudar a existência de uma relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o *feedback* docente, observou-se uma correlação positiva entre o envolvimento e o *feedback* eficaz e uma correlação negativa entre o envolvimento e o *feedback* não eficaz, revelando que à medida que a perceção dos alunos sobre o *feedback* dos professores aumenta, maior o seu envolvimento na escola. Estes resultados parecem ir ao encontro do que Brookhart (2008) afirma. Fala-se, assim, de um *feedback* dos professores catalisador do sucesso escolar em termos das informações que passam aos alunos. Em futuras investigações, será interessante compreender se os professores têm consciência do que é o *feedback* e se a forma como o devolvem ao aluno corresponde à perceção que os alunos têm relativamente ao *feedback* recebido.

Em termos de apoio parental, o facto de os alunos identificarem comportamentos específicos dos pais como a confiança demonstrada neles, tem um efeito positivo nos comportamentos dos alunos. Sugere-se que as escolas devem promover ações para uma maior aproximação dos pais à escola para que, os pais sejam capazes de demonstrar atitudes positivas aos filhos com o intuito de estes estabelecerem uma ligação com a escola e contribuir para o seu envolvimento e sucesso escolar. Uma dessas ações passa por os professores valorizarem e darem *feedback* aos pais sobre o apoio que os pais dão aos filhos.

A limitação encontrada prende-se com a recolha de dados. Tendo esta sido realizada através da aplicação de um questionário em formato papel e, por no dia da sua aplicação, terem faltado alguns alunos, fez com que a recolha de dados não incidisse no número total da amostra selecionada ($n = 305$) para o estudo.

Por fim, espera-se que este estudo permita um conhecimento mais profundo sobre a realidade escolar dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico da ilha de São Miguel, em função de fatores pessoais e contextuais. Com base nos resultados aqui apresentados, espera-se que sejam implementadas medidas e planos de intervenção que atendam às necessidades dos alunos, dos professores e pais, contribuindo para um pleno envolvimento dos alunos na escola, enquanto elemento-chave da obtenção do sucesso escolar. Espera-se, também, que este trabalho contribua para mudanças nos ambientes de sala de aula e familiares para que se constituam em verdadeiros e efetivos espaços formativos e que neles, os alunos se concretizem pessoal e socialmente.

Equiparo todo este trabalho a um jogo de quadros teóricos que, estabelecendo uma estreita relação, indicam e explicam os conceitos presentes num estudo. Agora, mais do que nunca, apercebemo-nos que “investigar é olhar com intencionalidade para algo e que essa intencionalidade é demarcada pelos referentes conceptuais que, como lentes, focam o nosso objeto de investigação e ajudam a definir a relação entre o investigador e o objeto/sistema” (Alves & Azevedo, 2010, p. 15). Com este trabalho tive a oportunidade de poder conhecer um tema tão rico e fundamental da investigação científica e as suas implicações sociais e educacionais. De igual forma, fui construindo um novo conhecimento na dialética entre o *saber* (conteúdo) e o *saber fazer* (método).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, S., & Veiga, F. (2014a). Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola. In F. H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 176-195). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17655/1/E-Book_ICIEAE_fatores%20familiares.pdf.
- Abreu, S., & Veiga, F. (2014b). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a /perceção de direitos e apoio da família. In F. H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 229-247). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17644/1/E-Book_ICIEAE_perce%c3%a7%c3%a3o%20de%20direitos%20e%20apoio%20familia.pdf.
- Ali, M. M., & Hassan, N. (2018). Defining concepts of student engagement and factors contributing to their engagement in schools. *Creative Education*, 9, 2161-2170. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.914157>.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). Introdução: (Re)pensando a investigação em educação. In M. Alves & N. Azevedo (Ed.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 1-29). Universidade Nova de Lisboa.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>.
- Appleton, J. J., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2014). Measuring and intervening with student engagement with school: Theory and application, US and international results, and systems-level implementations (pp. 20-37). In F. H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' engagement in school: International perspectives of psychology and education*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/ebooks/envolvimento-dos-alunos-na-escola-perspetivas-internacionais-da-psicologia-e-educacao>.

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>.
- Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J., & Fraser, S. L. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702-1712. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>.
- Arrais, A., & Vieira-Santos, S. (2021). Envolvimento paterno em pais de crianças em idade escolar: Relação com estresse parental, apoio social e variáveis sociodemográficas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37, 1-11. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37313>.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The magazine of higher learning*, 43(1), 38-43. <https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096>.
- Azevedo, J. (2012). *Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores*.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03055690303282>.
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21, 47-67. <https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b>.
- Brites-Ferreira, J., Seco, G. M., Canastra, F., Simões-Dias, I., & Abreu, M. O. (2011). (In)sucesso acadêmico no Ensino Superior: conceitos, fatores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 28-40.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Caldeira, S. N., Fernandes, H. R., & Tiago, M. (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 da Universidade do Minho.

https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3944/1/EnvolvimentoAlunoEscolaRetenc_ao.pdf.

- Caldeira, S., de Sousa, Á. S., Mendes, M., Silva, O., & Martins, M. J. (2020). Entrada no ensino superior e envolvimento do estudante. *Revista Psicologia em Pesquisa, 14*(1), 96-113. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.29042>.
- Carmo, E. (2017). Envolvimento do estudante na escola: teoria e prática em um estudo de caso. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, 5*(1), 90-109. <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.647>.
- Carvalho, C., Conboy, J., & Santos, J. (2015). Feedback, Identificação e Envolvimento: Instrumentos de medida. In C. Carvalho & J. Conboy (orgs.), *Feedback, identidade, trajetórias escolares: dinâmicas e consequências* (pp. 61-79). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/20305>.
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., ... & Gama, A. P. (2014). Escala de Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores: Construção e validação. *Laboratório de Psicologia, 2*(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 Perceção dos Alunos sobre o Feedback dos Professores: Construção e validação. *Laboratório de Psicologia, 2*(2), 113-124. <https://doi.org/10.14417/lp.880>.
- Carvalho, C., Santos, N., António, R., & Martins, D. S. (2020). Supporting students' engagement with teachers' feedback: The role of students' school identification. *Educational Psychology, 41*(7), 863-882. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1849564>.
- Carvalho, N., & Veiga, F. (2019). Desenvolvimento psicossocial e envolvimento dos alunos na escola: Revisão teórica e empírica para estudo com alunos no 2º e 3º ciclo. In F. H. Veiga (coord.), *Atas do III Congresso Internacional de Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação – Inclusão e Diversidade* (pp. 799-815). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/45404>.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 8*(1), 13. <https://doi.org/10.7275/3e6e-8353>.

- Conboy, J., Carvalho, C., & Santos, J. (2015). Feedback, Identificação e Envolvimento: Construção de modelo explicativo. In C. Carvalho & J. Conboy (orgs.), *Feedback, identidade, trajetórias escolares: dinâmicas e consequências* (pp. 83-106). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/20305>.
- Conboy, J., Veiga, F. H., Carvalho, C., & Galvão, D. (2014). Some social-relational correlates of student engagement in Portugal. In F. H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 248-265). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/ebooks/envolvimento-dos-alunos-na-escola-perspetivas-internacionais-da-psicologia-e-educacao>.
- Covas, F., & Veiga, F. (2021). Student engagement in higher education, age and parental education level. *Estudos de Psicologia*, 38, 1-11. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200002>.
- Devlin, M. (2013). Bridging socio-cultural incongruity: Conceptualising the success of students from low socio-economic status backgrounds in Australian higher education. *Studies in Higher Education*, 38(6), 939-949. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.613991>.
- Dias, A., Oliveira, J. T., Moreira, P. A., & Rocha, L. (2015). Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 187-200. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200004>.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). *Perfil do Aluno 2019/2020*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2021_PERFIL_DO_ALUNO_1920.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2021_PERFIL_DO_ALUNO_1920.pdf).
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>.
- Erol, Y., & Turhan, M. (2018). The relationship between parental involvement to education of students and student's engagement to school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 260-281. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.017>.

- Estatísticas da Educação 2019/2020. Disponível em https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2021/08/Publicacao-2019_2020.pdf.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.92.2.367>.
- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 330-337. <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885778>.
- Fernandes, H., Caldeira, S., & Veiga, F. (2014). Envolvimento do aluno na escola e comportamento disruptivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(1), pp. 1-12. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/178091>.
- Fernandes, H., Caldeira, S., Silva, O., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos alunos no ensino superior: um estudo com a escala «Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional» (EAE-E4D). In F. H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 47-61). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29230/1/E-book_Envolvimento_dos_alunos_na_escola_2016-%281%29-47-61.pdf.
- Finn, J. D. (1989). *Withdrawing from school*. *Review of educational research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-191. <https://doi.org/10.21814/rpe.7056>.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102%2F00346543074001059>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2003). *School Engagement*. Child Trends. Acedido a 3 de dezembro de 2021, disponível em

https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDCConfFBFP.pdf.

- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). Measuring Student Engagement in Upper Elementary through High School: A Description of 21 Instruments. *Issues & Answers*, (98), 1-77.
- Froiland, J. M. (2021). A comprehensive model of preschool through high school parent involvement with emphasis on the psychological facets. *School Psychology International*, 42(2), 103-131. <https://doi.org/10.1177%2F0143034320981393>.
- Gamlem, S., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>.
- Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (Years 7-10): A literature review*. Ministry of Education.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 8(4), 10-31.
- Gross, D., Bettencourt, A., Taylor, K., Francis, L., Bower, K., & Singleton, D. (2019). What is parent engagement in early learning? Depends who you ask. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 747-760. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01680-6>.
- Gunuc, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and their implications*, 5(4), 216-231.
- Guryan, J., Christenson, S., Cureton, A., Lai, I., Ludwig, J., Schwarz, C., ... & Turner, M. C. (2020). The effect of mentoring on school attendance and academic outcomes: A randomized evaluation of the Check & Connect Program. *Journal of Policy Analysis and Management*, 1-42. <https://doi.org/10.1002/pam.22264>.
- Harris, A., & Robinson, K. (2016). A new framework for understanding parental involvement: Setting the stage for academic success. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 186-201. <https://doi.org/10.7758/RSF.2016.2.5.09>.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and

- implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2017). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher education research & development*, 37(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>.
- Kember, D., & Leung, D. Y. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12(1), 15-29. <https://doi.org/10.1007/s10984-008-9050-7>
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., ... & 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000057>.
- Lam, S. F., Wong, B. P., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7.
- Lamb, M. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 23-42. https://doi.org/10.1300/J002v29n02_03.
- Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational psychologist*, 45(3), 185-202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>.
- Leite, A., & Veiga, F. H. (2018). Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do sistema de aprendizagem. In R. M. Rigo, J. A. Moreira, & M. I. Côrte Vitória (orgs.), *Promovendo o engagement estudantil na educação superior: Reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade* (pp. 35-62). EDIPUCRS. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38407/1/EAE%20NA%20ESCOLA_ESTUDO%20COM%20ALUNOS%20DO%20SISTEMA%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2019). Indisciplina em sala de aula. Aspectos culturais, organizacionais e dos professores. In F. H. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 445-476). Climepsi Editores.

- Lowe, K., Dotterer, A. (2017). Parental involvement during the college transition: A review and suggestion for its conceptual definition. *Adolescent Research Review*, 3, 29–42. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0058-z>.
- Martin, N., & Yin, Z. (1997). *Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male and female teachers*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404738.pdf>.
- Martins, D. & Carvalho, C. (2015). Feedback: Desafios relacionados com a orientação vocacional. In C. Carvalho & J. Conboy (orgs.), *Feedback, identidade, trajetórias escolares: dinâmicas e consequências* (pp. 135-155). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/20305>.
- Melo, M., & Pereira, T. (2011). Processos de transição e envolvimento dos estudantes na escola: contributos para o seu estudo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 509-519. http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD_010323_509-520.pdf.
- Miranda, V., & Veiga, F. H. (2014). Envolvimento na escola: um estudo com jovens do 9º ano do ensino regular e do programa integrado de educação e formação (PIEF). In F. H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 601-618). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17659/1/E-Book_ICIEAE_PIEF.pdf.
- Monteiro, V., Carvalho, C., & Santos, N. (2021). Creating a supportive classroom environment through effective feedback: Effects on students' school identification and behavioral engagement. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.661736>.
- Moreira, P., Cunha, D., & Inman, R. A. (2019). An integration of multiple student engagement dimensions into a single measure and validity-based studies. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(5), 564-580. <https://doi.org/10.1177/2F0734282919870973>.
- Moreira, P., Dias, P., Vaz, F., & Vaz, J. (2013). Predictors of academic performance and school engagement – Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24, 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.016>.
- Newman, F., Wehlage, G., & Lamborn S. (1992). The significance and sources of student engagement (pp.11-39). In F. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teachers College Press.

- Nunes, C., Oliveira, T., Santini, F., Castelli, M., & Cruz-Jesus, F. (2022). A weight and meta-analysis on the academic achievement of high school students. *Education Sciences*, 12(5), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci12050287>.
- Ortiz, M. J., Fuentes, M. J., & López, F. (1999). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Alianza Editorial.
- Palacios, J. (2004). Psicología evolutiva: conceitos, enfoques, controvérsias e métodos. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Eds), *Desenvolvimento psicológico e educação, I: Psicologia Evolutiva*. Artmed.
- Pereira, A., & Patrício, T. (2020). *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Edições Sílabo.
- Pestana, C., & Melo, M. Perceções de suporte social e envolvimento na escola: Um estudo com adolescentes do 3º ciclo. In *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação: Motivação para o desempenho académico* (pp. 145-158). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://core.ac.uk/reader/154812000>.
- Petričević, E., Golub, T., & Rovani, D. (2016). Development and validation of the Academic Engagement Scale (AES) [Resumo de Apresentação da Conferência]. In *12th Alps-Adria psychology conference*, Croácia. https://www.researchgate.net/publication/313469934_Development_and_validation_of_the_Academic_Engagement_Scale_AES.
- Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva – Publicações.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and special education*, 27(5), 276-292. <https://doi.org/10.1177/07419325060270050301>.

- 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). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1.
- Rola, A. S. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório UL. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8230>.
- Rola, S., & Veiga, F. H. (2014). Envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano. In *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 148-163). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17651/1/Livro_Atas_ICIEAE_envolvimento%20afetivo%20e%20cognitivo.pdf.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O príncipezinho*. Editorial Presença.
- Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student Engagement in Adolescence: A Scoping Review of Longitudinal Studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 256-272. <https://doi.org/10.1111/jora.12619>.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). Penso.
- Santos, J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>.
- Santos, J., Carvalho, C., & Conboy, J. (2015). O envolvimento comportamental escolar dos alunos e o feedback do professor: efeito moderador do ano escola. In C. Carvalho & J. Conboy (orgs.), *Feedback, identidade, trajetórias escolares: dinâmicas e consequências* (pp. 159-174). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/20305>.
- Shernoff, D., Ruzek, E., Sannella, A., Schorr, R., Sanchez-Wall, L., & Bressler, D. (2017). Student engagement as a general factor of classroom experience: Associations with student practices and educational outcomes in a university gateway course. *Frontiers in Psychology*, 8(994), 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00994>.
- Silva, C., Veiga, F., Pinto, É. S., & Ribas, A. (2019). Apoio parental percebido e envolvimento dos alunos na escola. In *Actas do XV Congresso Internacional*

- Gallegoportugués de Psicopedagogía. II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía.* (Coruña, 4-6 de septiembre de 2019) (pp. 1437-1448). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497268>.
- Silva, C., Veiga, F., Pinto, É., & Ribas, A. (2017). Envolvimento dos alunos na escola e suas perceções acerca do apoio parental. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, (5), 28-32. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2189>.
- Silva, J., & Carvalho, C. (2020). A perspectiva de estudantes sobre o feedback docente e o desempenho académico. In F. H. Veiga (coord.), *Atas do III Congresso Internacional de Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação – Inclusão e Diversidade* (pp. 476-488). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/45404>.
- Silva, J., & Carvalho, C. (2021). Perceções de estudantes do ensino superior sobre o feedback docente e desempenho académico. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260081>.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & society*, 41(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177%2F0044118X09334861>.
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C., & Anderson, A. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29-41. <https://doi.org/10.1007/BF03340894>.
- 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), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*, 100(4), 765-781. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012840>.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45-52.
- Soares, D., & Almeida, L. (2019). Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019013894>.

- Van Ryzin, M., & Leve, L. (2012). Validity evidence for the security scale as a measure of perceived attachment security in adolescence. *Journal of adolescence*, 35(2), 425-431. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.014>.
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F., Festas, M., Taveira, M. D. C., Galvão, D., Janeiro, I. N., 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*, 31-47. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10750>.
- Veiga, F., García, Ó., & García, F. (2019). Envolvimento dos alunos na escola: conceptualização, avaliação e promoção. In F. H. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 37-60). Climepsi Editores.
- Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa Gonzalo, M. (2010). Escala de envolvimento dos alunos na escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da “student engagement in school scale. In *I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 401-408). Universidade do Minho. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5816/3/PRIMEIROS_ELEMENTOS.pdf.
- Veiga, F., Robu, V., Moura, H., Goulão, F., & Galvão, D. (2014). Assessing students’ engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In F. H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students’ Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 38-57). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/ebooks/envolvimento-dos-alunos-na-escola-perspetivas-internacionais-da-psicologia-e-educacao>.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>.
- 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. <https://doi.org/10.3102%2F0002831209361209>.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and

race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>.

Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264018938-en>.

Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement. *Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University*.

Zhang, Z. (2021). Promoting student engagement with feedback: insights from collaborative pedagogy and teacher feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(4), 540-555. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1933900>.

ANEXOS

Anexo A. Pedido de Alteração do Registo do Título do Trabalho Final

UNIVERSIDADE DOS AÇORES Reitoria	
ALTERAÇÃO DE REGISTO DO TRABALHO FINAL	
Referência	MSc/ARGT_TF/RG/2022/016
Submetida	15/06/2022 15:53:11 por Marta Cabral Bettencourt Reis
Introdução	
<p>O presente pedido de alteração de registo do trabalho final é realizado nos termos do disposto no artigo 30.º do Regulamento Geral dos Mestrados da Universidade dos Açores.</p> <p>Recomendamos a leitura atenta do Regulamento Geral dos Mestrados da Universidade dos Açores para um necessário e devido conhecimento do enquadramento regulamentar do pedido.</p>	
Identificação	
Nome	Marta Cabral Bettencourt Reis
Nº de aluno	2020104648
Telefone/Telemóvel	
Morada	
Código postal	
E-mail	2020104648@uac.pt
Observações	
Identificação do Curso	
Faculdade/Escola	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Curso	Mestrado em Educação e Formação
Parecer(es)	
Orientador Principal	
Nome	Suzana Nunes Caldeira
Parecer	PARECER_Prof. Dra. Suzana Nunes Caldeira.pdf
Outro(s) Orientador(es)	
Alteração do registo	
Selecione os campos que pretende alterar:	
Título do trabalho final	
Título do trabalho final	Envolvimento dos Alunos na Escola: Um Estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico na Ilha de São Miguel

Anexo B. Questionário Aplicado



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

ENVOLVER+

QUESTIONÁRIO

(Versão de investigação – 3.º CEB)

O presente estudo insere-se numa Dissertação de Mestrado em Educação e Formação da Licenciada Marta Reis (2020104648@uac.pt), sob orientação da Doutora Suzana Nunes Caldeira. Os objetivos do estudo passam por conhecer o envolvimento do aluno na escola.

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

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

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

Consentimento de Participação.

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

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

EAE-E4D

(F. Veiga, 2013)

Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião.

Para dares a tua resposta, assinala com X a opção que melhor reflete a tua opinião, de acordo com a seguinte escala: 1 - Total desacordo; 2 - Bastante em desacordo; 3 - Mais em desacordo que de acordo; 4 - Mais de acordo que em desacordo; 5 - Bastante de acordo; 6 - Total acordo.

Afirmações	Total desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo
	1	2	3	4	5	6
1. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a 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
1.º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Primário)		
2.º Ciclo do Ensino Básico (Preparatório)		
3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano ou equivalente)		
Ensino Secundário (12.º ano) ou Secundário Profissional		
Ensino Superior		

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

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo C. Termo de Consentimento Informado



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, Marta Reis, aluna do Mestrado em Educação e Formação, no âmbito do projeto intitulado *Envolvimento dos Alunos na Escola, Profissionalidade Docente e Envolvimento Parental: Relação com o Sucesso Escolar em Alunos do 3.º Ciclo*, 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) Os dados serão recolhidos pelo investigador, que se disponibiliza para prestar todas as informações que o/a seu/sua educando(a) solicitar.
- 3) Os dados recolhidos serão pseudonimizados, sendo os identificadores pessoais mantidos em confidencialidade, pelo que é salvaguardada a identidade do/a seu /sua educando/a e a da instituição de ensino.
- 4) Os dados recolhidos serão tratados estatisticamente, apenas para efeitos de investigação.
- 5) Prevê-se a divulgação do conhecimento obtido em eventos científicos e a Dissertação ficará disponível no Repositório da UAc.

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: 2020104648@uac.pt.

A Mestranda,

Marta Reis



Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do/a aluno(a) _____ declaro que tomei conhecimento do estudo *Envolvimento dos Alunos na Escola, Profissionalidade Docente e Envolvimento Parental: Relação com o Sucesso Escolar em Alunos do 3.º Ciclo*, tal como acima descrito, e autorizo/não autorizo o meu/minha educando(a) a participar no estudo *Envolvimento dos Alunos na Escola, Profissionalidade Docente e Envolvimento Parental: Relação com o Sucesso Escolar em Alunos do 3.º Ciclo*.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

Anexo D. Parecer da Comissão de Ética da Universidade dos Açores



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER 8/2022

Registo: Distribuição UAC/2022/1374 - Pedido de Parecer sobre Dissertação de Mestrado

Requerente: Marta Cabral Bettencourt Reis, do Mestrado em Educação e Formação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores

Título do Projeto: *Envolvimento dos Alunos na Escola, Profissionalidade Docente e Envolvimento Parental: Relação com o Sucesso Escolar em Alunos do 3.º Ciclo*

Enquadramento

O Código de Ética da Universidade dos Açores, aprovado pelo Despacho nº 9795/2015, publicado no Diário da República, 2ª série - nº 167, de 27 de agosto de 2015, prevê no nº2 do artigo 3º que "[à] Comissão de Ética compete a emissão de pareceres sobre as questões que forem remetidas à sua apreciação pela comunidade académica, a pronúncia sobre os aspetos éticos dos projetos de investigação submetidos pelos núcleos, centros ou investigadores individuais, bem como a produção de recomendações sempre que se considerem necessárias."

Parecer

A análise da documentação remetida à Comissão permitiu verificar que os procedimentos a adotar salvaguardam os aspetos éticos da investigação.



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

COMISSÃO DE ÉTICA

Assim, a Comissão deliberou **aprovar** o projeto *Envolvimento dos Alunos na Escola, Profissionalidade Docente e Envolvimento Parental: Relação com o Sucesso Escolar em Alunos do 3.º Ciclo*, tal como submetido.

Ponta Delgada, 16 de fevereiro de 2022

Os Membros da Comissão de Ética que deliberaram,

Assinado por: **Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira**
Num. de Identificação: 10850740
Data: 2022.02.16 16:38:35 -0100



Assinado por: **Vitor Manuel da Costa Gonçalves**
Num. de Identificação: 08585692
Data: 2022.02.16 19:30:29 -0100



Signature Not Verified
Assinado por: **JOSE NORONHA RODRIGUES**
Num. de Identificação: BI10153087
Data: 2022.02.16 19:54:57 GMT Standard Time



Assinado por: **Maria Manuela de Medeiros Lima**
Num. de Identificação: 06953965
Data: 2022.02.17 17:32:03-01'00'



Assinado por: **Alberto Carlos Marques Duarte**
Num. de Identificação: 07699520
Data: 2022.02.18 09:00:54-01'00'



Anexo E. Pedido de Realização do Estudo à Secretaria Regional da Educação



Universidade dos Açores | Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Ex.ª Senhora
Secretária Regional da Educação
Dra. Sofia Heleno Santos Roque Ribeiro

Assunto: Pedido de autorização para contacto com Conselhos Executivos no âmbito da realização de projetos de dissertação em Educação e Formação

Suzana Nunes Caldeira, na qualidade de orientadora de quatro trabalhos dissertação no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, ministrado no Departamento de Educação da Universidade dos Açores, os quais, no seu conjunto, dão origem ao projeto **Envolver+**, vem solicitar a sua atenção para a seguinte exposição e subsequente pedido de autorização.

No âmbito das respostas sociais prioritárias nos Açores, encontra-se a referência a medidas de combate ao abandono escolar precoce de crianças e jovens^[i]. Com efeito, dados recentes continuam a indicar que a taxa de retenção e desistência nos Açores ainda é elevada, apesar de algum progresso observado quando se comparam os anos 2009/2010 e 2019/2020. A Região, comparativamente a Portugal Continental, continua a apresentar valores mais elevados de insucesso escolar^[ii]. Acresce a estes elementos o facto de todo o sistema de ensino, nos últimos dois anos e por motivo da pandemia COVID 19, se ter visto compelido a adotar, por diversas vezes, a modalidade de ensino à distância, situação que terá enfraquecido vínculos em relação à escola e ao trabalho escolar.

O envolvimento do aluno na escola tem sido repetidamente apontado na literatura científica como um constructo protetor da adaptação e do sucesso académico^[iii], sendo assumido “como um importante indicador a considerar no tratamento das questões relacionadas com a escola e com os alunos”^[iv]. Alunos altamente envolvidos estão mais propensos a obter melhores resultados no seu percurso académico, em termos de rendimento e de comportamento; em contrapartida, alunos com fracos níveis de envolvimento apresentam maior vulnerabilidade para um conjunto de situações adversas, como o absentismo, o abandono escolar e os comportamentos disruptivos^[v]. Trabalhos já realizados na Região indicaram um efeito positivo do envolvimento do aluno na escola sobre o sucesso escolar, sendo este efeito mais significativo em níveis de escolaridade (e idade) mais baixos^[vi]. O projeto **Envolver+**, através dos quatro trabalhos de investigação ora a iniciar, visa atualizar dados sobre fenómeno do envolvimento e proceder à sua caracterização ao longo dos vários ciclos do ensino obrigatório, numa abordagem longitudinal de corte transversal. Mas visa também relacionar o envolvimento do aluno com aspetos relativos ao envolvimento parental e à ação dos professores.

Entende-se que o conhecimento produzido no âmbito destes trabalhos será relevante e útil para a Entidade responsável pela Educação e para as Escolas na Região, facultando argumentos



Universidade dos Açores | Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

substantivos e objetivos que fundamentem a introdução de correções no sistema ou a replicação de boas práticas.

Pelo exposto, a signatária solicita a V/a. Ex.ª autorização para serem efetuados contactos com os Conselhos Executivos das Escolas Básicas, Básicas Integradas, Secundárias e Profissionais da Região – ilha de São Miguel, para lhes apresentar o projeto **Envolver+** e as convidar a participar, através da resposta a um processo de inquérito. Em caso de adesão, serão, naturalmente, respeitadas as exigências éticas da investigação.

Passo a uma apresentação breve das investigadoras/orientandas que integram a equipa do projeto **Envolver+**:

Cláudia Alexandra Oliveira Carreiro Teixeira, Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desempenhando funções de Prof DA de Matemática, desde o ano letivo 2017/2018; formadora do Centro de Formação da Escola Básica Integrada de Ribeira Grande desde o ano letivo 2017/2018; Coordenadora de Subestrutura, entre os anos 2013 e 2016; Coordenadora do Projeto Fénix no ano letivo 2015/2016; coautora de artigos científicos publicados no Jornal Primeiras Matemáticas; participação na dinamização e gravação do programa televisivo intitulado “Aprender em Casa”, emitido pela RTP-Açores, nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, como complemento à dinâmica do Ensino à Distância.). O seu trabalho de investigação/dissertação incide no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Beatriz da Silva Misturada, Socióloga a exercer atividade de Técnica Superior de Sociologia (Estagiária L), na Vice-Presidência do Governo Regional, Núcleo de Planeamento, Estatística e Documentação. Atualmente encontra-se a frequentar formação em Sistemas de Gestão da Qualidade (Administração Pública). O seu trabalho de investigação/dissertação incide no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Marta Cabral Bettencourt Reis, Licenciada em Educação Social, tem participado em diversos eventos formativos complementares com foco na promoção de comportamentos saudáveis, como a Ação Formativa “Boas Práticas em Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas”, organizado pela Unidade de Saúde Pública do ACES Porto Oriental, as “III Jornadas Municipais de Saúde do Porto”, promovidas pela Câmara Municipal do Porto, ou o evento sobre a Promoção da Saúde Mental e a Prevenção do Suicídio, promovido pela Clínica de Psiquiatria e Saúde Mental do Centro Hospital Universitário São João (CHUSJ). O seu trabalho de investigação/dissertação incide no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Mónica de Jesus Sousa Amaral Pacheco, Professora do Ensino Secundário e do Ensino Profissional, neste último em Escolas da rede privada e em regime de acumulação. No Ensino Profissional, atualmente desempenha funções de Diretora de Turma (10.º ano). De setembro de 2014 a agosto de 2021 exerceu funções de Diretora Pedagógica na Escola Profissional da Ribeira Grande. O seu trabalho de investigação/dissertação incide no Ensino Secundário e Profissional.



Universidade dos Açores | Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Consciente da importância vital da adesão da vossa Secretaria a este projeto e certa de que o presente pedido merecerá a melhor atenção da parte de V/a. Ex.ª, manifesto, desde já, meu profundo agradecimento e a inteira disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional.

Assinado por: **Suzana Nunes Caldeira**

Num. de Identificação: 06249679

Data: 2022.01.12 14:18:13-01'00'



[i] <https://recuperarportugal.gov.pt/wp-content/uploads/2021/12/Anexo-Revisto.pdf>

[ii] Estatísticas da Educação – 2019/2020) Estatísticas da Educação 2019/2020. Acedido a 18 de outubro de 2021. Disponível em https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2021/08/Publicacao-2019_2020.pdf

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

Hirschfield, J., & Gasper, J. (2011). The Relationship Between School Engagement Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence. *J. Youth Adolescence*, 3- 22.

Fernandes, H.; Caldeira, S. & Tiago, T. (2013). O envolvimento do aluno na escola e sua relação com a retenção e transição académica: um estudo em escolas de S. Miguel. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2.

[iv] Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449. ISSN: 0214-9877. pp:441-450.

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

[vi] Caldeira, S. N., Fernandes, H., & Tiago, M. T. (2013). O envolvimento do aluno na escola, retenção e transição académica: Um estudo em escolas de São Miguel. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga, Portugal, 11 - 13 de setembro 2013 (pp. 6892-6914). Braga: CIEEd.

Anexo F. Pedido de Participação às Escolas



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

Exmo. Sr.
Presidente do Conselho Executivo da Escola

Eu, Marta Reis, aluna do Mestrado em Educação e Formação, no âmbito do projeto intitulado *Envolvimento dos Alunos na Escola, Profissionalidade Docente e Envolvimento Parental: Relação com o Sucesso Escolar em alunos do 3.º Ciclo*, 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 9.º ano de escolaridade preencham um questionário que visa auscultar a opinião deles/as sobre o envolvimento na escola. Prevê-se que o preenchimento do questionário decorra em sala de aula, tenha uma duração estimada de 20 minutos e ocorra, desejavelmente, no 2.º período do presente ano letivo.

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

Com os melhores cumprimentos

Ponta Delgada, 14 de março de 2022

Assinado por: **MARTA CABRAL BETTENCOURT REIS**
Num. de Identificação: 14886878
Data: 2022.03.14 21:24:28-01'00'





ERRATA

Reis, M. (2023). Envolvimento dos alunos na escola: um estudo no 3.º ciclo do ensino básico na ilha de São Miguel. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores.

Página	Linha	Como se lê	Como se deve ler
2	Nota de rodapé (linha 3)	Psicológica	Psicológicas
14	23	Leran	Learn
41	8	Declarada	Declaradas
65	9	Q2.7.:	Q3.: