

Envolvimento dos alunos na escola. Um estudo sobre o 2.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel

Dissertação de Mestrado

Beatriz da Silva Misturada

Mestrado em

Educação e Formação



Envolvimento dos alunos na escola. Um estudo sobre o 2.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel

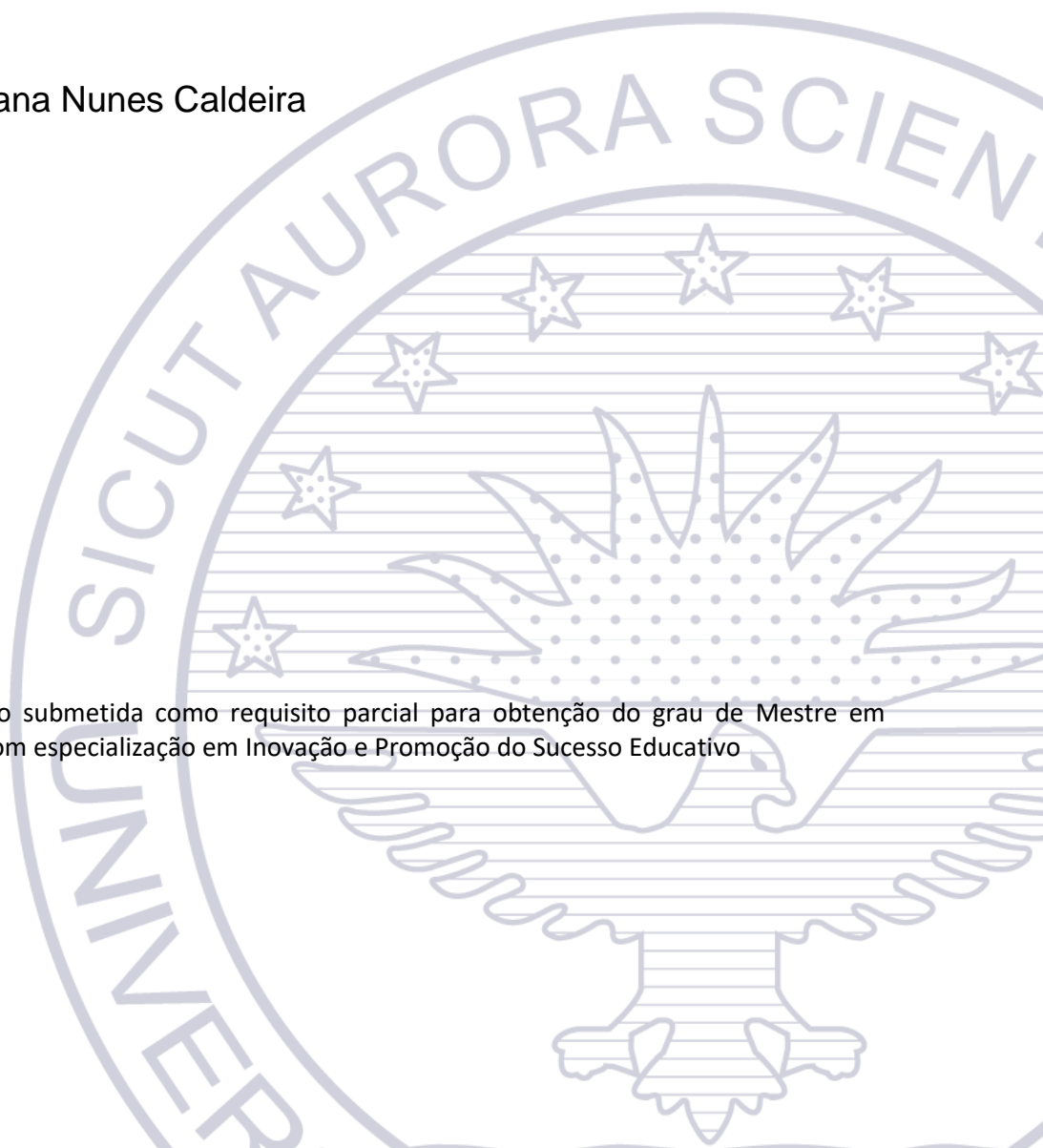
Dissertação de Mestrado

Beatriz da Silva Misturada

Orientador

Prof.ª Doutora Suzana Nunes Caldeira

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



Resumo

O envolvimento do aluno na escola tem vindo a despertar algum interesse perante a comunidade da Educação, pelo seu papel protetor dos trajetos escolares. Neste âmbito, também o estudo da relação entre o envolvimento do aluno e *feedback* dos professores e o envolvimento do aluno e apoio parental têm merecido a atenção dos investigadores considerando as suas repercussões na vida escolar do aluno como também a sua ligação com o sucesso escolar.

Posto isto, o objetivo da presente investigação é caracterizar o envolvimento de alunos do 2.º ciclo da ilha de São Miguel, em função de variáveis sociodemográficas e escolares, *feedback* dos professores, apoio parental e sucesso escolar.

A amostra da presente investigação contou com 257 alunos, de ambos os géneros, do 2.º ciclo do ensino básico, especificamente, o 6.º ano de escolaridade de três escolas de três concelhos da ilha de São Miguel. Os dados foram obtidos através de um questionário, onde foram agregadas três escalas diferentes com o objetivo de estudar o envolvimento do aluno na escola, o *feedback* dos professores e o apoio parental, e uma parte destinada à caracterização sociodemográfica e escolar do aluno (género, idade, escola, número de reprovações, escolaridade dos pais e classificações de português e matemática).

Em termos de resultados mais relevantes, regista-se que os alunos se manifestam tendencialmente envolvidos, não existem diferenças quanto ao género, o envolvimento cognitivo diminui com a progressão na idade e os comportamentos disruptivos tendem a aumentar. Os alunos sem reprovação obtêm valores mais elevados na dimensão cognitiva e os com reprovação obtêm mais valores elevados na dimensão comportamental. Os resultados também demonstram que quanto mais elevada a escolaridade dos pais, maior o envolvimento agenciativo e o cognitivo. Em relação ao *feedback* dos professores e ao apoio parental, os resultados indicam uma associação positiva entre estas variáveis e o envolvimento do aluno, sendo preditoras desta última variável.

Palavras-Chave: envolvimento do aluno na escola, *feedback* dos professores, apoio parental, sucesso escolar.

Abstract

Student engagement at school has been attracting some interest from the education community, due to its protective role in school trajectories. In this context, the study of the relationship between student engagement and teacher feedback and student engagement and parental support has also merited the attention of researchers considering its repercussions on the student's school life as well as its connection with academic success.

Therefore, the objective of this research is to characterize the involvement of 2nd cycle students from São Miguel Island, according to sociodemographic and school variables, teacher feedback, parental support and academic success.

The sample of this research included 257 students of both genders from the 2nd cycle of basic education, specifically, the 6th grade from three schools in three municipalities on the island of São Miguel. The data were obtained through a questionnaire, where three different scales were aggregated with the objective of studying the student's involvement in school, teacher feedback and parental support, and a part intended for the student's socio-demographic and school characterization (gender, age, school, number of failures, parents' education and Portuguese and mathematics grades).

In terms of the most relevant results, the students tend to be involved, there are no gender differences, cognitive involvement decreases with age, and disruptive behavior tends to increase. Students who did not fail get higher scores on the cognitive dimension, and students who did fail get higher scores on the behavioral dimension. The results also show that the higher the parents' education, the higher the agency and the cognitive involvement. Regarding teacher feedback and parental support, the results indicate a positive association between these variables and student involvement, being predictors of the latter variable.

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

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Suzana Nunes Caldeira, por todo o apoio incondicional e por toda a sua disponibilidade. A sua energia, determinação e a sua resiliência são incomparáveis.

Aos meus pais, por todo o seu esforço e por todos os seus ensinamentos que me fizeram ser a pessoa que sou hoje, sou-lhes eternamente grata pelo seu acompanhamento no meu percurso académico. Nunca me deixaram desistir, apesar das complexidades habituais desta caminhada. Devo-lhes o mundo.

À minha irmã, pelo seu amparo, amizade e palavras de força, nos momentos mais difíceis desta etapa da minha vida.

Ao Lénio, que sempre acreditou em mim e que me dizia dia após dia, que seria capaz. Ter o seu apoio foi imprescindível.

À minha avó, pelo seu amor incondicional, pelas palavras. O cantinho da avó cura todos os males.

Aos meus padrinhos por estarem sempre disponíveis, pelas palavras de carinho e ânimo.

Ao meu primo Sérgio, pelas brincadeiras e pelo olhar compreensivo.

Às minhas colegas, Cláudia e Mónica, pelo companheirismo, pelas conversas, risadas e momentos únicos ao longo deste caminho de investigação, juntas, conseguimos alcançar o que nos parecia ser impossível. Não esquecendo que, por estar longe, foram elas que me apoiaram com todo o material físico que era necessário, estando sempre disponíveis para me amparar nessa questão. Com elas, tudo pareceu mais simples.

Aos meus colegas de trabalho e amigos por toda a ajuda e paciência.

Por fim, gostaria de agradecer às escolas, aos professores e aos alunos envolvidos na investigação, sem eles este trabalho não teria sido possível.

Índice

Índice de Figuras	6
Índice de Tabelas	7
Lista de Acrónimos.....	8
Introdução.....	9
Capítulo I – O Envolvimento dos Alunos na Escola.....	12
1.1. Definições e Contextualização do Conceito de Envolvimento.....	12
1.2. A Multidimensionalidade do Envolvimento.....	16
1.3. Envolvimento e Variáveis Sociodemográficas e Escolares	19
1.3.1. Envolvimento e Género	19
1.3.2. Envolvimento e Idade	19
1.3.3. Envolvimento e Escolaridade dos Pais.....	20
1.3.4. Envolvimento e Reprovações	21
Capítulo II – Fatores Contextuais e Escolares do Envolvimento dos Alunos.....	22
2.1. <i>Feedback</i> proporcionado pelo Professor.....	22
2.2. Apoio Parental	25
2.3. (In)sucesso Escolar	27
Capítulo III – Metodologia.....	29
3.1. Opções Metodológicas.....	29
3.2. Objetivos de investigação	30
3.3. Questões e Hipóteses de Pesquisa	31
3.4. Amostra.....	32
3.4.1. Plano de Amostragem.....	32
3.4.2. Caracterização da Amostra.....	33
3.5. Instrumentos de recolha de dados	34
3.6. Cuidados Éticos na Investigação	35
3.7. Procedimento de Recolha e Tratamento de Dados	37

Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados	39
4.1. Envolvimentos dos Alunos na Escola.....	41
Conclusões.....	53
Referências Bibliográficas.....	55
Anexos.....	66
I. Anexo Pedido de Autorização Escolas.....	67
II. Anexo Questionário	68
III. Anexo Pedido de Autorização Pais.....	72

Índice de Figuras

Figura 1. - "Comportamento do aluno em função dos níveis de participação - Elaborado por Fernandes, 2012, Adaptado de Finn, 1993 (Fernandes, 2012, p. 22)..... 16

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caraterização Sociodemográfica.....	33
Tabela 2 - Consistência Interna das Variáveis.....	39
Tabela 3 - Envolvimento dos Alunos (por escala global e respetivas dimensões).....	41
Tabela 4 - Envolvimento dos Alunos e Género.....	42
Tabela 5 - Envolvimento dos Alunos e Idade.....	43
Tabela 6 - Envolvimento dos Alunos e Escolaridade dos Pais.....	44
Tabela 7 - Número de Reprovações	45
Tabela 8 - Envolvimento dos Alunos e Reprovações.....	46
Tabela 9 - Feedback dos Professores e Apoio Parental.....	48
Tabela 10 - Envolvimento dos Alunos, Feedback Eficaz e Feedback Não Eficaz, Apoio Parental e (In)sucesso Escolar	49
Tabela 11 - Valor Preditivo do Feedback, Apoio Parental e Sucesso Escolar sobre o EAE	51

Lista de Acrónimos

EAE – Envolvimento do Aluno na Escola;

4D – Quatro dimensões.

Introdução

O conceito de envolvimento do aluno na escola é observado como “holístico que integra os sentimentos, os comportamentos e os pensamentos dos estudantes” (Caldeira *et al.*, 2013, p. 7028) e também se apresenta como multidimensional (Veiga *et al.*, 2012; Fernandes, 2012; Veiga, 2013; Veiga *et al.*, 2016; Covas, 2020).

Na literatura encontram-se estudos que investigam o envolvimento considerando apenas uma dimensão e outros que abordam duas dimensões, três, quatro e até cinco dimensões (*e.g.* Fernandes, 2012; Covas, 2020). Este estudo debruça-se sobre quatro dimensões do envolvimento, nomeadamente, a dimensão comportamental, a dimensão afetiva, a dimensão cognitiva e a agenciativa.

Outras variáveis consideradas são o *feedback* dos professores, o apoio parental e o (in)sucesso.

O *feedback* dos professores é entendido enquanto como esclarecimentos úteis que são transmitidos ao aluno, no contexto escolar, com o objetivo de enriquecer o seu conhecimento e resultando no seu desenvolvimento (Carvalho *et al.*, 2014).

O apoio parental apresenta-se como a influência positiva que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos pode vir a trazer para os mesmos (Raftery *et al.*, 2012). O incentivo dos pais é essencial para uma boa prestação na escola (Silva *et al.*, 2017).

O insucesso escolar nos Açores é há muito um tema discutido, principalmente, porque a região é uma das mais afetadas por esta problemática (Tavares *et al.*, 2016). Dados cedidos pela Direção Regional da Educação relativos ao ano letivo 2020/2021 indicam que a taxa de retenção e desistência no ensino básico na Região Autónoma dos Açores é de 6,4%, (Estatísticas da Educação, 2020/2021), um número inquietante.

Uma das variáveis que poderá combater este problema é o envolvimento do aluno na escola, sendo que esta variável pode trazer condições bastante favoráveis ao desenvolvimento de um aluno em diversas dimensões (Markwell, 2007).

Posto isto, a presente investigação tem como objetivo caracterizar o envolvimento de alunos do 2.º ciclo da ilha de São Miguel, em função de variáveis sociodemográficas e escolares, *feedback* dos professores, apoio parental e (in)sucesso escolar, dando origem à seguinte questão de investigação.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, a presente Introdução e um ponto relativo a Conclusões.

O primeiro capítulo debruça-se sobre a revisão de literatura acerca do envolvimento do aluno na escola, as suas dimensões e a sua relação com várias variáveis sociodemográficas, nomeadamente, envolvimento e género, envolvimento e idade, envolvimento e escolaridade dos pais e envolvimento e reprovações.

O segundo capítulo aborda os fatores contextuais e escolares escolhidos para a presente investigação, nomeadamente, o *feedback* do professor, o apoio parental e o (in)sucesso escolar. No *feedback* do professor são apresentados os pontos positivos da relação entre professor e aluno, através do seu *feedback* positivo, assim como a importância da ligação entre os dois, para que o aluno seja envolvido nas tarefas escolares. No apoio parental elenca-se a importância do acompanhamento escolar e emocional dos pais para com os filhos, em relação ao (in)sucesso escolar apresentam-se algumas definições e procede-se à sua relação com o envolvimento do aluno na escola.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia do presente trabalho, isto é, define o método, os objetivos da investigação, elenca as questões e as hipóteses de pesquisa e descreve a amostra do estudo. São explicados os instrumentos de recolha de dados e explicados os cuidados éticos a tomar, aquando da realização de uma investigação. Por último, são explicitados o procedimento de recolha e o tratamento de dados.

Por fim, o quarto capítulo apresenta e analisa os resultados que permitem responder às hipóteses de investigação. Procede-se a uma leitura dos resultados alcançados neste trabalho com os encontrados, precedentemente, na literatura acerca dos temas descritos.

O trabalho termina com as Conclusões, onde se elencam os principais resultados, se identificam limitações e se perspetivam novas pistas para estudos subsequentes.

A realização deste estudo tem por motivação a vontade de descortinar e desenvolver o tema do envolvimento dos alunos, o *feedback* dos professores, o apoio parental e um dos temas mais emblemáticos e problemáticos da educação açoriana: o insucesso escolar.

Enquanto licenciada em Sociologia, uma área que estuda e analisa a realidade social, e considerando o panorama educacional no Açores, designadamente os problemas

ligados ao abandono e insucesso escolar, senti que estudar o tema do envolvimento dos alunos na escola, conjugando-o com o *feedback* dos professores, o apoio parental e o (in)sucesso escolar, poderia ajudar a compilar dados úteis que facilitassem uma melhor compreensão da realidade escolar e apoiassem o descortinar de ações que contribuíssem para a sua melhoria.

Capítulo I – O Envolvimento dos Alunos na Escola

A literatura existente sobre envolvimento dos alunos na escola refere diferentes definições do conceito de envolvimento, que se procurará apresentar neste capítulo. Neste capítulo também será abordada a multidimensionalidade do conceito e a sua relação com diversas variáveis em estudo.

1.1. Definições e Contextualização do Conceito de Envolvimento

Newmann em 1992, afirma que alunos envolvidos têm presente a ideia de ânimo e determinação pelas tarefas, sendo que, pelo contrário, alunos não envolvidos apresentam uma ideia menos positiva das escolas e das tarefas envolventes.

Astin (1999) afirma que o envolvimento do aluno da escola desmonta-se num significado, claramente, simples: “energia física e psicológica que o aluno doa para a experiência escolar ou académica” (Astin, 1999, p. 518). Sendo que o aluno/indivíduo demonstra prazer e motivação na tarefa que desempenha (Covas, 2020). Isto é, garante que “um aluno extremamente envolvido, é um aluno que, por exemplo, entrega uma energia considerável para o estudo, passa imenso tempo na escola, participa ativamente nas atividades escolares e interage frequentemente com os seus colegas de escola” (Astin, 1999, p. 518).

Para Csikszentmihalyi e Nakamura (2002), o envolvimento é descrito como uma condição de “flow” que surge quando uma pessoa está plenamente dedicada a uma determinada tarefa, estando tão envolvido nela que não se apercebe do que se passa à sua volta, significando que tem gosto por aquilo que está a executar (p. 97). Cerca de 18 anos depois, Covas (2020) apresenta o conceito, afirmando que:

O conceito flow como sinónimo de envolvimento óptimo refere-se à manifestação simultânea de concentração, interesse e prazer na realização das atividades, o que significa que se caracteriza também por fatores emocionais e afetivos, para além de cognitivos e comportamentais (p. 13).

A literatura enfrenta o envolvimento do aluno na escola, recentemente, sendo uma ajuda no estudo e na descoberta dos dilemas e questões acerca de comportamentos desviantes e de um desempenho baixo a nível escolar (Greenwood *et al.*, 2002; Fredricks

et al., 2004). Os alunos com envolvimento mais baixo correm o risco de estarem mais expostos a situações negativas dentro do âmbito escolar (Klem & Connel, 2004).

Veiga (2012, p. 442), define o envolvimento do aluno como “a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente de ação)”. Estando em acordo com a definição de Veiga (2012), na medida em que o autor descreve a reunião entre o aluno e a escola, encontramos outra definição de envolvimento do aluno: “assente como a relação que se estabelece entre o aluno e uma atividade escolar” (Stelko-Pereira *et al.*, 2015, p. 207).

Segundo Campos *et al.* (2020), durante os anos de 2014 e 2018 houve um crescimento em relação à publicação de artigos sobre o conceito de envolvimento escolar e um pico no ano de 2016. O envolvimento escolar é um movimento que alberga a coragem, a força de ser e a motivação do aluno, sublinhando que motivação e envolvimento são conceitos individuais. O envolvimento, na escola, pode ser influenciado por fatores como: a motivação pela atividade; os colegas; professores; o lugar. Afirmando que o envolvimento é multidimensional e significa que o mesmo é avaliado através de diversas dimensões (Stelko-Pereira *et al.*, 2015).

Também é importante não esquecer que o aluno deve ter uma orientação bastante explícita daquilo que é preciso assim como metas a atingir e *feedback* imediato durante a realização da tarefa para que se verifique o envolvimento do aluno na escola, sendo estas algumas das condições, conforme a literatura, para fomentar o envolvimento do aluno (Reschly & Christenson, 2006; Covas, 2020). Como Tavares *et al.* (2016) afirma, na sua perspectiva o envolvimento do aluno na escola “é considerado um fator influente dos resultados dos alunos e protetor de situações de disrupção e abandono” (Tavares *et al.*, 2016, p. 514).

Silva *et al.* (2019) vai de encontro de Tavares *et al.* (2016) assegurando que “o envolvimento dos alunos na escola tem sido operacionalizado de modo a expressar o grau em que os alunos estão comprometidos com a escola, e motivados para aprender” (p. 14), isto é, quanto maior for seu comprometimento com a escola, mais envolvimento será notado num determinado aluno, sendo que é essencial para a sua aprendizagem (Silva *et al.*, 2019).

Existem diversos modelos e perspectivas referentes ao envolvimento escolar e alguns dos modelos, apresentados por Campos *et al.* (2020), foram o de Finn (1989), o de Salanova *et al.* (2000) e o de Schaufeli, Martínez *et al.* (2002). O modelo de Finn (1989) foi usado/estudado para prevenir o abandono escolar por parte dos alunos. O modelo proposto por Salanova *et al.* (2000) refere-se ao facto de que antes o envolvimento era em relação ao trabalho e só depois foi redirecionado para a parte escolar (Campos *et al.*, 2020). Os autores Schaufeli, Martínez *et al.* (2002) defendem que “do ponto de vista psicológico, as tarefas e atividades de um aluno podem ser consideradas análogas às do ambiente de trabalho, pois, como um funcionário, o aluno está envolvido em tarefas e atividades coercivas e estruturadas” (Campos, *et al.*, p. 222), indo ao encontro do modelo de Salanova *et al.* (2000) (Campos *et al.*, 2020).

Por fim, torna-se importante desconstruir o aparecimento do constructo. Fernandes (2012) acrescenta que:

A compreensão do envolvimento escolar, enquanto constructo teórico, afigura-se, ainda, com a necessidade de maior clarificação. Importa, contudo, referir que o constructo envolvimento escolar teve origem, em parte, na Teoria do Controlo Social que dá grande ênfase aos sentimentos individuais, de ligação e de pertença, às diferentes instituições sociais (p. 13).

A Teoria do Controlo Social conecta-se com envolvimento e define-se como a ligação entre o aluno e a instituição – que é, neste caso, a escola (Archambault, 2009).

A cultura e o clima da escola podem ter influência no aluno, na medida em que “os termos cultura e clima escola descrevem o ambiente que afeta o comportamento dos seus professores e dos seus alunos” (Tableman, 2004, p. 1). Veiga *et al.* (2012, p. 38) afirma que “as integrações de variáveis contextuais no âmbito do estudo do envolvimento dos alunos na escola têm ligação com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que destaca o impacto dos ambientes próximos (microsistema) no desenvolvimento da pessoa”. Como referido anteriormente, o desenvolvimento de uma pessoa é, positiva ou negativamente, abrangido pelo sistema que o rodeia (Veiga *et al.*, 2012).

O autor Markwell (2007) afirma que o que constrói o envolvimento do aluno são a sua participação nas aulas e nas restantes atividades onde permanece ativo, “as horas

despendidas no estudo, sozinho ou em grupo; o compromisso para com a(s) disciplina(s); a interação cooperativa com o grupo de pares, de professores e a comunidade escolar; e o envolvimento na utilização de recursos” (Fernandes, 2012, p. 15). O envolvimento do aluno na escola, depende, principalmente, dos agentes principais no local (do professor e dos pais) onde permanece mais tempo e onde recolhe a informação, na própria escola (Markwell, 2007).

1.2. A Multidimensionalidade do Envolvimento

A multidimensionalidade do envolvimento do aluno na escola tem vindo a verificar-se ao longo dos anos com o avançar dos estudos acerca do tema. As dimensões do envolvimento podem ir de uma a quatro (Lester, 2013; Veiga *et al.*, 2014; Campos *et al.*, 2020). O constructo unidimensional pode ser encontrado, no decorrer dos anos, apenas ligado à dimensão comportamental (Fernandes, 2012). Pode ler-se ao longo da literatura existente sobre o envolvimento dos alunos, principalmente na década de 90, que a dimensão mais visível era a dimensão comportamental – por estar mais ligada ao que é visível: os comportamentos dos alunos (González, 2010; Fernandes, 2012).

Fernandes (2012) aborda as investigações de Mahoney e Cairns (1997), que também abordam apenas a dimensão comportamental, mas verifica-se que é “um dos casos em que o envolvimento escolar é caracterizado pela participação dos alunos em atividades de carácter extracurricular” (p. 20), isto é, pelas atividades sem avaliação ou fora do campo escolar.

De seguida, o surgimento das duas dimensões, ou um modelo bidimensional: dimensões comportamental e afetiva (Fernandes, 2012).

Em relação ao modelo bidimensional, segundo o Modelo de Participação (Finn, 1993), destacam-se as dimensões comportamental e a afetiva. Fernandes (2012), descreve que a dimensão comportamental abordada por Finn (1993) contém 4 níveis:

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

Figura 1. - "Comportamento do aluno em função dos níveis de participação - Elaborado por Fernandes, 2012, Adaptado de Finn, 1993 (Fernandes, 2012, p. 22).

Em relação à dimensão afetiva, esta é descrita por Finn (1993) como quando os alunos realmente sentem que fazem parte da sua escola.

Alguns dos autores, que se dedicavam ao envolvimento do aluno na escola, seguiram o percurso de Finn (1993) e as suas investigações enquanto constructo constituído apenas por duas dimensões do envolvimento do aluno na escola: a comportamental e a afetiva. Mas outros, tal como Rumberger e Larson (1998), abordados por Fernandes (2012), mantendo enfoque num modelo bidimensional, apostam no envolvimento do aluno na escola com a dimensão cognitiva e a comportamental.

Enquanto conceção tridimensional encontramos o estudo de Fernandes (2012), num estudo elaborado na ilha de São Miguel, com 365 alunos do 7.º e do 10.º ano de escolaridade, que por exemplo apresenta a conclusão de que os alunos da sua amostra se assumem como bem comportados – sem comportamentos disruptivos. Com o estudo das três dimensões em conjunto, as investigações sobre o envolvimento do aluno na escola tornaram-se mais completas, pois com informação a diversos níveis, tal como comportamento, emoções, a parte intelectual do aluno, era mais claro ter resultados acerca do tema (Veiga *et al.*, 2010; Fernandes, 2012; Campos *et al.*, 2020).

Campos *et al.* (2020) sublinha, à semelhança de Veiga *et al.* (2014), as quatro dimensões do envolvimento: a dimensão comportamental, a dimensão afetiva, a dimensão cognitiva e, por fim, a dimensão agenciativa, não esquecendo que esta é abordada, pela primeira vez, pelos autores Reeve e Tseng (2011). Reeve e Tseng (2011) abordam a dimensão agenciativa como a ação do aluno.

Passa-se à descrição das quatro dimensões do envolvimento. A dimensão comportamental é lida como a mais prática – “define-se pelas ações e práticas direcionadas para a escola e para a aprendizagem, incluindo condutas como a realização dos trabalhos de casa” (Veiga *et al.*, 2014, p. 33). Tendo presente que a dimensão comportamental também se define pela não existência de comportamentos disruptivos nos alunos, isto é, os alunos seguem com um comportamento considerado aceite na sociedade e na escola – com respeito e aceitação por todas as regras implementadas pela escola ou pelos pais (Fredricks *et al.*, 2004).

Os maus comportamentos, por vezes, podem estar associados a sentimentos de não pertença à escola, a um grupo, situações de abandono da escola, falta de confiança nas suas capacidades, entre outros (Goodenow, 1993; Videen, 2009).

A dimensão afetiva está, diretamente, ligada às verdadeiras emoções: a tristeza, alegria, a ansiedade, o entusiasmo, o interesse, entre outros (Appleton *et al.*, 2008; Veiga *et al.*, 2012; Covas; 2020). Às reações emocionais do aluno, em relação à escola e aos seus colegas (Veiga *et al.*, 2012, Veiga *et al.*, 2014). A dimensão afetiva também aborda a “vinculação, envolvimento motivacional, sentimento de pertença e de identificação, sentimento de afeição, vitalidade e valorização da escola” (Covas, 2020, p. 27).

Já a dimensão cognitiva refere-se ao investimento do próprio aluno, a nível de aprendizagem e divide-se, conforme, Appleton *et al.* (2008), numa vertente psicológica e numa vertente de aprendizagem e motivação do aluno. A dimensão cognitiva “operacionaliza-se nas perceções e crenças acerca de si mesmo, da escola e dos colegas, incluindo, ainda, crenças de autoeficácia, motivações e aspirações académicas” (Veiga *et al.*, 2012, p. 32).

Por fim, a dimensão agenciativa, a mais jovem de todas as dimensões do envolvimento do aluno na escola, consegue estar interligada a todas as anteriores dimensões e ao mesmo tempo ser bastante distinta (Fernandes, 2012; Covas, 2020). Assim lê-se que a dimensão agenciativa é a dimensão mais ligada ao «eu» do aluno, isto é, o aluno como única responsável pelo seu trabalho e pela sua produtividade nas tarefas escolares (Veiga, 2013; Covas, 2020).

Em Covas (2020) pode-se ler a intensão de abordagem a uma quinta dimensão do envolvimento: cidadania. Trata-se de uma dimensão apenas hipotética e podemos ver que “na literatura analisada, os indicadores que frequentemente a operacionalizam estão relacionados com o envolvimento social do estudante, associado à sua adequação às normas sociais exigidas pela escola, no âmbito das tarefas escolares, das relações (...)” (Covas, 2020, p. 24).

1.3. Envolvimento e Variáveis Sociodemográficas e Escolares

Serão trabalhadas, neste ponto as variáveis sociodemográficas e escolares em estudo na presente investigação: Envolvimento e Género; Envolvimento e Idade; Envolvimento e a escolaridade dos pais e Envolvimento e reprovações.

1.3.1. Envolvimento e Género

A diferença entre raparigas e rapazes, em relação ao envolvimento da escola, pode ser encontrada na literatura existente, porém, também se encontra alguma literatura em esta diferença não se regista. Podemos encontrar que os rapazes conseguem ser menos envolvidos do que as raparigas, na medida em que são menos motivados e menos cuidadosos com as tarefas escolares (Barber, 1996), principalmente, a nível da dimensão cognitiva, pois é perceptível que as raparigas conseguem obter valores mais altos (Lam *et al.*, 2012).

Lam *et al.*, num estudo de 2016, realizado em 12 países, com alunos do 7.º, 8.º e 9.º de escolaridade, comprovam que o envolvimento é maior nas raparigas do que no universo masculino, sendo que em todos os países estudados a tendência foi a mesma. Por outro lado, temos o exemplo dos estudos de Fernandes (2012) com alunos do 7.º e 10.º ano e Covas (2020), com alunos do ensino superior que mostram que os valores não são estatisticamente significativos, em relação ao género, isto é, rapazes e raparigas estão lado a lado no que respeita a este tema.

Saavedra (2001), concluiu com o seu estudo, com alunos do 7.º e do 9.º ano de escolaridade que na maior parte das disciplinas obtinham-se resultados com diferenças significativas por parte das raparigas ou, então, resultados iguais, a nível de resultados escolares sem diferenças significativas.

1.3.2. Envolvimento e Idade

Na relação entre o envolvimento do aluno e a idade, encontramos diversos estudos que comprovam e que falam que à medida que os alunos avançam na escola, o envolvimento tende a diminuir, isto é, à medida que ficam mais velhos os alunos parecem ter outros interesses e compromissos (Sahil, 2010; Fernandes, 2012; Caldeira *et al.*, 2013).

Este decréscimo do envolvimento do aluno com o avanço da idade pode estar relacionado com diversos fatores e variáveis contextuais, acompanhando a alteração de comportamentos (Sahil, 2010). Por exemplo, durante o período de crescimento, os alunos podem perder o apoio e a maior parte da atenção por parte dos pais, encarregados de educação e/ou professores devido a diversas razões, nomeadamente, o facto de começarem a ser autónomos e a procurarem realizar as tarefas escolares sozinhos, não esquecendo que a mudança de ciclos escolares, em certas idades, pode perturbar o envolvimento do aluno na escola (Caldeira *et al.*, 2013).

1.3.3. Envolvimento e Escolaridade dos Pais

O apoio que os alunos recebem dos pais reflete-se de forma bastante positiva nos seus resultados académicos e no seu envolvimento escolar, uma vez que ao receberem este apoio tendem a emprestar mais esforço, dedicação e motivação a tudo o que está relacionado com a escola (Erol & Turhan, 2019). Por exemplo, Covas (2020), apresenta a análise de que filhos de pais que frequentaram o ensino superior, provavelmente, “podem ter vivenciado uma forma de aprender mais significativa, transmitindo na educação dos filhos uma atitude mais crítica e reflexiva face a construção do conhecimento, o que pode explicar os resultados superiores na dimensão agenciativa” (Covas, 2020, p. 159).

Os pais com habilitações académicas mais elevadas têm tendência a apoiarem mais os filhos nas suas tarefas escolares, isto é, as habilitações académicas dos pais do aluno acabam por implicar, diretamente com o envolvimento dele na escola (Erol & Turhan; Covas, 2020). O interesse das mães também está positivamente relacionado com o sucesso escolar dos filhos (Erol & Turhan, 2019).

A autora refere também que filhos com mães mais envolvidas e com mais habilitações académicas, são, normalmente, mais envolvidos do que filhos de mães com habilitações académicas mais baixas (Covas, 2020). A escolaridade da mãe do aluno, interfere com o seu sucesso escolar, comparativamente, com a escolaridade do pai (Murillo e Román, 2011; Azevedo, 2012).

1.3.4. Envolvimento e Reprovações

O abandono escolar nos Açores e a taxa de retenção são um dos maiores problemas a nível regional, sendo importante sublinhar o envolvimento do aluno na escola como ponto de partida para um melhor desenvolvimento dos alunos, dos professores, pais e escolas (Caldeira *et al.*, 2013).

Existe, conforme, Goodenow (1993), uma correlação positiva entre o envolvimento do aluno na escola e o rendimento escolar, isto é, o envolvimento do aluno, influencia, direta e positivamente o sucesso escolar (Veiga *et al.*, 2012). Veiga *et al.* (2009), também confirma a relação entre envolvimento do aluno e sucesso escolar, sendo o envolvimento do aluno preditor do sucesso escolar.

Caldeira *et al.* (2013) também concluíram que o envolvimento do aluno prediz o sucesso escolar e ainda acrescentam que os alunos que nunca reprovaram na escola obtêm valores mais elevados na dimensão cognitiva e, pelo contrário, mais baixos na dimensão comportamental.

Capítulo II – Fatores Contextuais e Escolares do Envolvimento dos Alunos

O desenvolvimento do aluno é afetado, negativa ou positivamente pelo meio que o circunda, logo, é essencial marcar e fortalecer esse meio (Bronfenbrenner, 1979). Em contexto escolar, o *feedback* do professor e o apoio parental são fatores importantes no envolvimento do aluno, pois acabam por influenciar a vivência do aluno (Veiga *et al.*, 2014). Também se apresentam algumas definições do (in)sucesso escolar. Assim, no presente capítulo, apresentam-se estas variáveis e procura-se mostrar a sua relação com o envolvimento do aluno.

2.1. *Feedback* proporcionado pelo Professor

Os professores apresentam-se como um dos fatores mais importantes no envolvimento dos alunos na escola, assim, como o seu apoio, o *feedback* proporcionado, isto é, todas as respostas por eles entregues aos alunos (Carvalho *et al.*, 2020). O professor acaba por ser o intermediário entre o aluno e toda a informação que o aluno necessita aprender, uma peça fundamental para o interesse do aluno em tudo aquilo que está a aprender, o professor ensina e faz aprender (Roldão, 2005; Roldão, 2007; Roldão, 2008; Trowler, 2010).

Os professores, se apenas se focarem na matéria, no seu próprio trabalho e no seu próprio desenvolvimento, o aluno não receberá a sua atenção e, por consequência, não se sentirá envolvido no meio escolar, como por exemplo, dentro da sala de aula, com o professor e/ou com os seus colegas (Astin, 1999; Buhs *et al.*, 2006; Avões, 2015).

A relação entre os alunos e os seus professores assume-se como um laço muito importante para o envolvimento do aluno na escola (Fernandes, 2012). Conforme os autores Veiga *et al.* (2009), os alunos mais próximos dos seus professores, com ligações de aprendizagem mais estreitas, apresentam um envolvimento maior na escola. Uma relação construída com confiança pode ajudar em muito o progresso de uma criança no meio escolar (Vale & Williams, 2021). Não esquecendo a importância da autoestima e da satisfação pessoal dos alunos, para que mais tarde não se manifestem problemas de cariz social e emocional (Willms, 2003).

Almeida *et al.* (2005) apresentam o reverso, ou seja, afirmam que uma relação fraca entre o aluno e o professor representa um envolvimento do aluno na escola mais baixo do que um aluno que mantenha uma ligação mais próxima com o seu professor(es). Sendo que esta (a ligação) é uma parte importante do envolvimento do aluno na escola, um maior envolvimento nas suas atividades, em conjunto com o seu professor (Nobre & Janeiro, 2010). A relação aluno e professor é benéfica para o percurso individual do próprio aluno, mas a boa relação com todos os alunos, a turma em si, consegue que o envolvimento e as atividades e tarefas realizadas em conjunto sejam mais produtivas e conseguidas (Brookhart, 2008). A realização de uma turma é essencial para o percurso de um professor e vice-versa, pois a boa relação e um bom *feedback* têm efeitos duradouros no desenvolvimento pessoal de ambas as partes (Black & William, 1998).

O *feedback* eficaz, conforme Brookhart (2008), é definido em duas dimensões: motivacional e cognitiva. A dimensão motivacional foca-se no desenvolvimento escolar e na aprendizagem do aluno na escola – através da motivação, sendo que a cognitiva está ligada aos conhecimentos dos alunos – através do sua experiência/saber. O *feedback* eficaz promove a motivação e influencia, positivamente, os alunos, na medida em que os mesmos, ao receberem um *feedback* eficaz, promovem uma maior participação e atenção em todas as tarefas, aulas e atividades escolares (Avões, 2015; Lopes, 2021). A perceção dos alunos em relação ao *feedback* eficaz e o *feedback* não eficaz pode ser alterada conforme diversos fatores internos e externos (Lopes, 2021).

Carvalho *et al.* (2014) mostram, no seu estudo, com estudantes do 9.º ano de escolaridade (alunos do ensino regular e do ensino profissional) que o género feminino aponta que o *feedback* do professor é mais eficaz, comparando com as respostas do género masculino. Por outro lado, Avões (2015), na sua investigação, com quatro turmas, também do 9.º ano de escolaridade, determina que, no que se refere ao *feedback* eficaz, não existem diferenças estatisticamente significativas (na perspetiva dos alunos), comparando as opiniões das raparigas e dos rapazes.

Hattie (2009) afirma que é absolutamente necessário haver uma linha de compreensão entre aquilo que o aluno percebe e aquilo que o professor, efetivamente, pede ao aluno. O modelo apresentado por Hattie e Timperlay (2007) vem sugerir que todos os desafios propostos pelos professores passem por uma explicação com clareza, “bem como pela utilização de estratégias de *feedback* adequadas, que ajudem os alunos a atingir os objetivos delineados” (Carvalho *et al.*, 2014, p. 115).

O *feedback* entregue da parte do professor para o aluno pode conduzir a melhorias significativas no envolvimento do aluno na escola, pois, se o aluno conseguir compreender os seus erros, pode, definitivamente, corrigir e progredir, levando ao sucesso escolar do mesmo (Carvalho *et al.*, 2014).

O *feedback* que o professor transmite aos seus alunos é um dos objetos mais importantes, relativamente, ao envolvimento do aluno na escola e, principalmente, as atividades na sala de aula, pois (Monteiro *et al.*, 2021).

A importância do retorno de informações aos alunos nasce da necessidade de conhecimento das capacidades dos alunos, através dos próprios alunos (Lopes, 2021). Lopes (2021, p. 56) apresenta diversos princípios orientadores do *feedback* extraídos dos trabalhos de Nicol e Macfarlane-Dick (2006), sendo eles:

- Ajuda a esclarecer o bom desempenho (metas, critérios, padrões esperados);
- Facilita o desenvolvimento de autoavaliação (reflexão) na aprendizagem;
- Fornece informações de alta qualidade para os alunos sobre a sua aprendizagem;
- Incentiva professores e colegas a dialogar, em torno da aprendizagem;
- Encoraja crenças motivacionais positivas e autoestima;
- Proporciona oportunidades para estreitar o intervalo entre o desempenho atual e o desejado;
- Fornece informações aos professores que podem auxiliar na adequação do ensino.

O *feedback* é um método utilizado, neste caso, pelos professores, que deve de ser constante (Nicol, 2010). O método deve criar abertura para um diálogo e para um interesse por parte do professor envolvido (Nicol, 2010), e “é quando esse diálogo toma sentido para o aluno que estão criadas as condições para se pode falar em eficácia do *feedback*” (Santos, 2022, p. 3). O processo pode ser exigente, pois a informação contida no *feedback* transmitido pelo professor ao aluno pode não ser, realmente, a informação recebida pelo aluno (Hattie & Timperley, 2007), daí a relevância e a necessidade de saber se o *feedback* é, realmente, eficaz na mensagem que é transmitida aos alunos (Avões, 2015; Santos, 2022).

Posto isto, o papel do professor é fundamental na medida em que, se não se focar apenas na técnica, consegue abraçar, com mais rigor, todo o desenvolvimento dos seus alunos. O foco na aprendizagem não deve cingir-se apenas aos exames e aos trabalhos,

mas sim ao processo individual de cada um dos alunos (Astin, 1999), não esquecendo a relação significativa entre o envolvimento dos alunos e o seu sucesso na escola e nas atividades extracurriculares (Finn, 1993).

2.2. Apoio Parental

À semelhança das outras variáveis contextuais (como os amigos, colegas e os professores), o envolvimento dos pais é importante para que o aluno consiga atingir o sucesso escolar ao longo do seu percurso académico (Chen, 2008), isto é, o acompanhamento constante do aluno contribui para o aumento dos bons resultados escolares e para que haja uma diminuição significativa dos comportamentos disruptivos dos alunos (Silva *et al.*, 2019).

O apoio e a proteção dos pais desde cedo faz com que as crianças consigam lidar com situações diversas no seu quotidiano, sendo que um apoio familiar constante e seguro faz com que a família, seja, até hoje, “considerada como a mais importante e estável forma de apoio social percebida pelos adolescentes” (Gonçalves, 2018, p. 24).

Mais propriamente, os pais exercem sobre os filhos uma grande energia, nomeadamente, ao nível da sua educação (Abreu & Veiga, 2014), a sua influência, o seu apoio e a sua motivação conseguem com que os alunos percebam a importância da escola, da sua aprendizagem para o futuro e não só (Covas, 2020). Por outro lado, os pais também podem persuadir de modo negativo, na medida em que todos os seus problemas e todas as suas emoções podem ser sentidas ou observadas pelos filhos, influenciando, assim, o seu envolvimento e a sua motivação pela escola e pelas atividades escolares (Veiga, 2009).

O ambiente em que o aluno se insere, nomeadamente, o ambiente familiar, é essencial para o seu conforto e segurança, sendo que se sentir confortável, o aluno consegue realizar todas as suas tarefas com confiança, como também conseguem definir metas para o seu percurso (Silva *et al.*, 2017). Assim, observando o contexto histórico, as escolas aparecem como uma forma de complementar a educação recebida pela família (Ferreira & Triches, 2009). Ao longo dos tempos, a relação entre a família e a escola sofreram diversas alterações, sendo que “a relação família-instituição de educação infantil é uma realidade existente em todas as instituições, ainda que, a sua efetivação em termos

de envolvimento não aconteça em todas na mesma escala” (Ferreira & Triches, 2009, p. 40).

Se os pais apoiarem e motivarem a relação com a escola, perto dos filhos, a atitude perante a mesma da parte dos alunos/filhos torna-se mais positiva e atrativa (Barkley, 2010; Veiga *et al.*, 2012). O envolvimento dos pais na escola e na educação dos filhos pode variar conforme o país, a cultura, a tradição, entre outros, logo, a confirmação de que o envolvimento do aluno na escola pode ser maior ou menor, devido a certos contextos (Ferreira & Triches, 2009).

Consegue-se perceber que a interação e a compreensão dos pais ajudam a estabelecer uma ligação entre eles, a escola e o aluno, de modo que se conseguem inibir eventuais problemas comportamentais, pois o apoio e a proteção dos pais são essenciais para que o aluno consiga alcançar o sucesso escolar (Veiga *et al.*, 2012). Alunos cujos pais têm uma participação mais ativa e regular nas suas atividades escolares, têm motivação e envolvimento diferentes de alunos que não são acompanhados e motivados pelos pais nas mesmas atividades da escola (Fernandes, 2012).

A atenção dos pais disposta sobre os alunos faz com que estes se sintam acompanhados, apoiados e seguidos (Ferhman *et al.*, 1987). A interação entre pais e filhos, principalmente, durante a elaboração de trabalhos escolares ou, simplesmente, “no encorajamento verbal dos filhos e no reforço dos comportamentos que potenciem o desenvolvimento académico dos jovens” traduz-se em bons resultados escolares (Silva *et al.*, 2017, p. 29). Através desta matriz, os jovens conseguem obter bons resultados escolares, consequência de um considerado valor do envolvimento do aluno na escola (Wentzel, 1998).

Segundo a literatura, diversos estudos têm vindo a provar que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos tem uma relação, significativamente, positiva com o envolvimento do aluno na escola (Raftery *et al.*, 2012; Yee, 2016; Erol & Turhan, 2019;). Os alunos, tendencialmente, têm a conceção do esforço dos pais para compreensão dos seus trabalhos e atividades escolares (Abreu & Veiga, 2014). A atitude interessada dos pais, tende a incentivar, positivamente, os filhos nos seus deveres na escola e no estudo que é realizado em casa (Raftery *et al.*, 2012).

O envolvimento dos pais e da restante família na vida escolar dos alunos contribui, não só para uma boa prestação escolar, como também para “atitudes mais positivas em

relação à sua aprendizagem, maior investimento de tempo nas tarefas escolares, aumento da atenção e da persistência na realização das atividades propostas” (Silva *et al.*, 2017, p. 29), ou seja, transpõe responsabilidade e comprometimento para as tarefas escolares e não escolares do aluno (Silva *et al.*, 2017).

Um estudo elaborado por Silva, Veiga, Silva Pinto e Ribas (2019), utilizando a versão adaptada da escala unidimensional de *Perceção dos alunos do Apoio Parental* dos autores Ysseldyke & Christensol (2002), com uma amostra de 330 alunos do 10.º ano de escolaridade, provenientes de uma Escola Secundária de Lisboa, mostra-nos que os resultados principais apontam para que na amostra de alunos que apresenta menor envolvimento dos pais existe um número mais elevado de alunos com um envolvimento cognitivo mais baixo (Silva *et al.*, 2019). Assim, verificou-se que o apoio parental se mostra importante para o envolvimento dos alunos na escola, principalmente, a nível cognitivo, sendo que mais de metade dos alunos do estudo, isto é, cerca de 60%, aponta para um baixo envolvimento cognitivo, quando menos apoiados pelos pais (Silva *et al.*, 2019).

2.3. (In)sucesso Escolar

Na escola, todas as aprendizagens são trabalhadas com o objetivo de serem dominadas num certo período, para que os alunos sejam bem sucedidos e obterem sucesso escolar – mediante resultados e objetivos já definidos pela escola, pelos professores (Tavares & Santiago, 2001; Davis *et al.*, 2005).

O sucesso escolar é “concebido como a razão entre o que se pretende conseguir (objetivos) e o que efetivamente se conseguiu (os resultados)” (Silva & Duarte, 2012, p. 69). Os alunos com elevado sucesso escolar são caracterizados por um rendimento escolar elevado, com os seus objetivos alcançados e sem reprovação, enquanto os alunos com insucesso escolar caracterizam-se por baixo rendimento escolar e por reprovação (Tavares & Santiago, 2001; Almeida *et al.*, 2006; Silva & Duarte, 2012).

Tavares e Santiago (2001) abordam que é essencial relembrar a parte subjetiva do sucesso escolar, isto é, o que se trata por sucesso escolar para um aluno, professor, escola e/ou um pai, pode não ter o mesmo significado para outros. Sendo que:

Devemos considerar o carácter objetivo e subjetivo com que cada aluno cataloga o seu desempenho. Se um aluno está

efetivamente satisfeito com os resultados obtidos, é porque existe uma aproximação clara entre o que o mesmo queria atingir e o que atingiu na realidade. Não podemos, no entanto, ignorar o facto de os próprios objetivos estabelecidos terem duas vertentes possíveis de apresentação: objetivos propostos para o aluno ou objetivos propostos/definidos pelo aluno (Silva & Duarte, 2012, p. 69-70).

Abordando, especificamente, o insucesso escolar, esta é uma questão que é muito debatida no seio da Educação, desde o ensino básico ao ensino superior (Roazzi & Almeida, 1988; Correia, 2003). Entende-se que o insucesso escolar é “traduzido por meio das reprovações escolares, desmotivação, falta de adaptação, absentismo e abandono escolar” (Tavares *et al.*, 2016, p. 515).

Saavedra (2001) afirma que “é sabido que o sucesso ou insucesso escolares não têm uma relação direta com as classificações, contudo estas são, em última análise, o modo como aqueles são analisados em grande parte dos países europeus” (p. 67). Prata (2010) também vai ao encontro das ideias de Saavedra afirmando que uma taxa de reprovações elevada não é sinónimo de uma taxa de insucesso também elevada e ainda acrescenta que “em Portugal o insucesso escolar é entendido como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (p. 5).

Posto isto, encontramos ao longo da literatura algumas evidências de que o insucesso vai ao encontro da diminuição de dimensões do envolvimento do aluno, nomeadamente a cognitiva e a comportamental (Almeida *et al.*, 2006; Silva & Duarte, 2012), e de que “o envolvimento escolar é considerado como preditor e protetor do sucesso escolar” (Tavares *et al.*, 2016, p. 516). Quanto maior é o envolvimento do aluno, maior é a probabilidade de atingir o sucesso escolar, isto é, o aluno ao sentir-se mais motivado, entusiasmado e envolvido nas tarefas escolares poderá contribuir para um maior desenvolvimento do sucesso (Nobre & Janeiro, 2010; Fernandes, 2012; Fernandes *et al.*, 2016).

Capítulo III – Metodologia

Neste capítulo abordam-se as Opções Metodológicas, os Objetivos de investigação, Questões e Hipóteses de Pesquisa, a Amostra, contendo o Plano de Amostragem e a Caracterização da Amostra. Também se abordam os Instrumentos de Recolha de Dados, os Cuidados Éticos na Investigação e o Procedimento de Recolha e Tratamento de Dados.

3.1. Opções Metodológicas

A presente investigação é de enfoque quantitativo. O enfoque quantitativo utiliza a estatística, é dedutivo, preciso e testa hipóteses (Sampieri *et al.*, 2013). É um método objetivo com relevo na análise dos dados (Ferreira, 2015).

Cada etapa precede à seguinte e não podemos “pular ou evitar” passos, a ordem é rigorosa, embora, claro, possamos redefinir alguma fase. Parte de uma ideia que vamos delimitando e, uma vez definida, extraímos objetivos e perguntas de pesquisa, revisamos a literatura e construímos um marco ou uma perspetiva teórica (Sampieri *et al.*, 2013, p. 30).

Posto isto, a investigação quantitativa, na Educação, tem tomado passos muito importantes, sendo que sem investigação seria difícil chegar a uma fase de “resolução de problemas” (Santos & Henriques, 2021, p. 9). Assim, consegue-se contribuir para uma melhor compreensão e estudo dos dilemas dentro da Educação (Gatti, 2004).

No estudo de enfoque quantitativo os factos são únicos e tende-se a utilizar instrumentos de recolha de dados de resposta fechada, como por exemplo o questionário (Sampieri *et al.*, 2013). Na recolha de dados para esta investigação optou-se pela aplicação de um inquérito por questionário. O processo de inquérito por questionário tende a representar o pensamento de uma amostra da população, apresentando uma série de questões, como por exemplo, assuntos familiares, escolares, assuntos relacionados com o emprego/trabalho, entre outros. O inquérito por questionário permite interrogar um elevado número de pessoas de modo que se consiga obter resultados representativos da população (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Santos e Henriques (2021, p. 7) afirmam que “o inquérito por questionário é especialmente usado na investigação devido ao seu carácter estruturado e à automatização do tratamento estatístico dos dados quando realizado com suporte em software específico”. O inquérito por questionário tem a vantagem de apresentar as respostas escritas, ou seja, “as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188), e, assim, o respondente acaba por encontrar uma resposta, rapidamente, fazendo com que as questões sejam, quase sempre, respondidas.

Por outro lado, o inquérito por questionário apresenta também certas dificuldades, como por exemplo, a falta de motivação por parte dos respondentes, isto é, se o respondente não quiser responder, deixa em branco ou a falta de especificidade das respostas, sendo que por vezes não são aquilo que os inquiridos querem, efetivamente, responder, acabando por fazê-lo da mesma forma (Santos & Henriques, 2021).

O questionário utilizado neste estudo, com o objetivo de recolher dados para uma posterior análise, foi constituído por três escalas, referentes ao envolvimento do aluno, ao *feedback* do professor e ao apoio parental, sendo que a última parte do questionário foi composta por perguntas relacionadas com os dados sociodemográficos dos alunos. Todas estas escalas já foram estudadas na população portuguesa, tendo todas elas autorização e aprovação por parte dos seus autores para que pudessem ser aplicadas na presente investigação.

3.2. Objetivos de investigação

É importante tentar perceber o papel do envolvimento do aluno na escola e como ele se relaciona com as variáveis no contexto de vida escolar dos alunos, numa região do país, como os Açores, com um elevado insucesso escolar (Tavares *et al.*, 2016).

Considerando os dados disponibilizados pela Direção Regional da Educação relativos ao ano letivo 2020/2021, a taxa de retenção e desistência no ensino básico na Região Autónoma dos Açores, situava-se nos 6.4% (1.º ciclo – 4.7%; 2.º ciclo – 4,4% e 3.º ciclo – 9,9%). Já, no ensino secundário, a taxa apresentava um valor mais elevado, situando-se nos 12,8% (Estatísticas da Educação, 2020/2021). Embora os dados relativos ao insucesso no 2.º ciclo sejam os menos expressivos, a situação agrava-se nos anos subsequentes de escolaridade. Esta situação permite conjecturar que será recomendável

fortalecer a ligação do aluno à escola e procurar descortinar que outros fatores, como a ação de professores e pais, se podem mobilizar para prevenir agravamento de dificuldades e o insucesso.

Perante isto, torna-se pertinente estudar o envolvimento dos alunos na escola, pois para além de ser um tema atual, abrange um amplo conjunto de pessoas.

Esta investigação tem como objetivo caracterizar o envolvimento de alunos do 2.º ciclo da ilha de São Miguel, em função de variáveis sociodemográficas e escolares, *feedback* dos professores, apoio parental e (in)sucesso escolar.

Para a investigação foi formulada a seguinte questão de pesquisa: Como se caracteriza o envolvimento de alunos do 2.º ciclo do ensino básico, como difere em função de fatores sociodemográficos e escolares e como se relaciona com o *feedback* do professor, o apoio parental e o (in)sucesso escolar?

Esta questão geral dá origem às questões e hipóteses descritas no ponto seguinte.

3.3. Questões e Hipóteses de Pesquisa

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

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

Q1.2.: Como se diferenciam os resultados do EAE em função do género?

Q1.3.: Como se relacionam os resultados na EAE com a idade?

Q1.4.: Como se relaciona EAE com habilitações /escolaridade dos pais?

Q1.5.: Como se diferenciam os resultados do EAE em função das reprovações?

Q2: Como se relaciona o EAE com o *feedback* dos professores, o apoio parental e o (in)sucesso escolar?

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

Com a seguinte hipótese:

H01: Não há relação entre EAE e *feedback* dos professores.

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

Com as seguinte hipótese:

H02: Não há relação entre EAE e apoio parental.

E, ainda:

H03: Não há relação entre EAE e (in)sucesso escolar.

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

Com a seguinte hipótese:

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

3.4. Amostra

O estudo incidiu sobre alunos do 2.º ciclo do ensino básico da ilha de São Miguel, mais propriamente do 6.º ano de escolaridade, eleito por tratar-se de um ano terminal de ciclo.

3.4.1. Plano de Amostragem

Procurou-se representar a população de 2.º ciclo de concelhos mais e menos populosos, tendo os questionários incidência sobre três escolas de três concelhos da ilha de São Miguel.

Em cada escola a escolha das turmas foi aleatória e, por sua vez, utilizada uma amostragem probabilística, relativamente, ao número total de alunos do 2.º ciclo por escola (n=494).

A amostra para a presente investigação foi constituída com base numa ferramenta de cálculo *on-line* chamada “Sample Size Calculator”. Esta ferramenta tem como objetivo apresentar-nos o tamanho da amostra, o nível de confiança e margem de erro. Para o universo considerado (494), a dimensão desejável é de 322 alunos.

3.4.2. Caracterização da Amostra

Tal como foi referido anteriormente, o 6.º ano de escolaridade foi selecionado por ser um ano terminal de ciclo, neste caso, do 2.º ciclo do ensino básico, cuja caracterização sociodemográfica da amostra se encontra apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização Sociodemográfica

Variável		Média	Desvio-Padrão
Idade		11,67	0,78
		N	Porcentagem
Género	Feminino	137	53,3%
	Masculino	120	46,7%
Habilitação escolar da mãe	1º ciclo do ensino básico	16	6,4%
	2º ciclo do ensino básico	36	14,5%
	3º ciclo do ensino básico	62	24,9%
	Ensino secundário	68	27,3%
	Ensino superior	67	26,9%
Habilitação escolar do pai	1º ciclo do ensino básico	19	7,7%
	2º ciclo do ensino básico	46	18,7%
	3º ciclo do ensino básico	73	29,7%
	Ensino secundário	58	23,6%
	Ensino superior	50	20,3%

Nota: Em cada variável foram utilizadas as respostas válidas.

A média de idades foi de 11.67 anos, variando entre um mínimo de 11 e um máximo de 15 anos. A maioria dos respondentes foi do género feminino (53.3%). As habilitações académicas predominantes das mães foi o ensino secundário (27.3%) e as dos pais o 3.º ciclo do ensino básico (29.7%).

3.5. Instrumentos de recolha de dados

O questionário deste trabalho acolhe três escalas de medição das variáveis em estudo, construídas, testadas e validadas para a população portuguesa, designadamente a Escala de Envolvimento do Aluno na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D), de Feliciano Veiga (2013), a Escala de Perceção dos Alunos sobre o *Feedback* dos Professores (EPAFP), de Carolina Carvalho *et al.* (2014), e a Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental, de Ysseldyke & Christenson (2002), com adaptação de Cláudia Silva (2017).

A Escala de Envolvimento do Aluno na Escola: Escala Quadridimensional (EAE-E4D) é composta por 20 itens que nos permitem estudar a perspetiva do aluno em relação ao seu próprio envolvimento na escola. O estudo original desta escala, realizada por Veiga (2013, 2014, 2016), contou com uma amostra de 679 alunos, nos 6.º, 7.º, 9.º e 10.º de escolaridade e apresenta dados sobre as quatro dimensões (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa). A variância total apresentou-se muito elevada, cerca de 57,91%, sendo que os índices alfa (consistência interna) também se apresentaram elevados, com valores entre 0,87 e 0,70, significando fiabilidade boa. Na validade externa as correlações foram bastante consistentes (Veiga, 2013), logo, traduz-se que a escala apresenta boas qualidades psicométricas.

A Escala de Perceção dos Alunos sobre o *Feedback* dos Professores (EPAFP), composta por 12 itens e repartida por duas dimensões permite estudar a perspetiva do aluno, em relação ao envolvimento dos seus professores. A escala, de Carolina Carvalho *et al.* (2014) analisa a perspetiva de alunos que estudam nos 6.º, 7.º, 9.º e 10.º anos de escolaridade, sendo testado o *feedback* eficaz e o *feedback* não eficaz. A nível de consistência interna, foram apresentados bons índices, com resultados entre 0,77 e 0,89. Assim, conforme as análises psicométricas, consegue-se concluir que a escala se traduz em um bom instrumento a ser utilizado (Carvalho *et al.*, 2014).

A Escala de Perceção dos Alunos do Apoio Parental é composta por 8 itens, apenas com uma dimensão, apresenta questões na tentativa de entender a perspetiva do aluno em relação ao envolvimento dos pais. A escala adaptada por Cláudia Silva *et al.* (2017) é a mais pequena das três escalas apresentadas e integradas neste estudo, tendo sido aplicada a 330 alunos do 10.º ano de escolaridade. Revela-se com uma boa consistência interna, provando que a escala apresenta resultados fiáveis (Silva *et al.*, 2017).

A última parte do questionário é composta por 9 questões que permitem a caracterização sociodemográfica e escolar dos alunos respondentes (género, idade, escola, número de reprovações, escolaridade dos pais e classificações de português e matemática).

3.6. Cuidados Éticos na Investigação

A Ética deve ser observada como um elemento primordial na investigação – na medida em que ela conduz qualquer investigação com valores, respeitabilidade e princípios éticos (Ferreira e Serpa, 2018), não esquecendo a existência de dilemas éticos na investigação. As preocupações e os dilemas éticos são reais e qualquer investigador deve estar preparado para qualquer eventualidade durante a recolha de dados com os seus entrevistados/inquiridos, pois estes podem ocorrer em diversos contextos/situações, alterando o rumo de qualquer investigação (Lima, 2006).

A ética pode ser definida como um procedimento rigoroso de reflexão sobre a ação humana, com o propósito de questionar sobre os seus significados, as razões e valores que motivam as escolhas e as suas previsíveis consequências, de modo a orientar decisões que respeitam a dignidade humana (Ferreira & Serpa, 2018, p. 14).

Quando abordamos os princípios éticos, um dos aspetos mais pertinentes é a questão da privacidade dos dados dos nossos inquiridos/entrevistados, isto é, a personificação de toda a informação recolhida através dos nossos questionários/entrevistas (Almeida, 2013). Todos os pontos elencados no Consentimento Informado apresentado aos nossos participantes (sujeitos humanos) devem ser cumpridos, por nós, investigadores, nomeadamente, na área da Educação e Formação (Ferreira & Serpa, 2018).

Aqui encontramos duas definições bastante complexas: a ética procedimental e a ética na prática, isto é, a ética procedimental traduz-se em todo o processo formal da investigação em relação ao Consentimento Informado, como todos os documentos necessários e a ser entregues na Comissão de Ética, por exemplo. São todas as condutas a serem seguidas, formalmente, e a serem cumpridas, no papel. Enquanto a ética na prática afirma todos os constrangimentos e todas as ações no exterior desse papel mais

formal – são todos os problemas informais que acontecem no terreno, na prática e no decorrer da investigação (Ferreira & Serpa, 2018).

A Ética, atualmente, é um assunto bastante em linha, é falado e discutido, diariamente, nas redes sociais, nos jornais, na televisão, mas, principalmente, em todas as redes sociais. Não com o rótulo de “ética”, necessariamente, mas com o nome de, por exemplo “consentimento” ou “sociedade do consentimento” (Peixoto, 2016, p. 151).

Também devemos ter a segurança de que não basta acolher os dados como anónimos, temos de zelar para toda a sua segurança – através da codificação e da análise dos dados, por exemplo (Peixoto, 2016).

Conforme a Carta Ética (2020), eis alguns dos direitos básicos dos participantes em qualquer investigação: receber informações sobre a pesquisa de forma clara e acessível; Oportunidade de esclarecer dúvidas; Tempo necessário para a tomada de decisão autónoma; Liberdade de recusar a participação no estudo de investigação; Liberdade para desistir da investigação a qualquer momento; Confidencialidade dos dados; Respeito pela privacidade do participante na investigação; Receber uma via do Termo de Consentimento Informado (se este for em formato papel), na presença de que: “A ética e a integridade científica são elementos inerentes quando falamos em atividades de investigação” (Ferreira & Serpa, 2018, p. 14). Os dados que um investigador recolhe e que são guardados durante e após uma investigação também são alvo de uma grande complexidade. Os investigadores devem ter em conta o facto de que estes dados não podem ser distribuídos por outros investigadores, muito menos quando os dados tenham características que sejam alvo de fácil identificação (Almeida, 2013).

Posto isto, é importante ter presente que o trabalho de investigação com grupos vulneráveis tem de ser trabalhado com cuidado. Todos os intervenientes na investigação, sejam idosos, crianças, pessoas desfavorecidas, entre outros, devem ficar bastante esclarecidos em relação ao tipo de investigação, aos seus objetivos e a uma enumeração de todos os seus direitos para que se sintam confortáveis em participar, não esquecendo que a presente investigação trabalhou com a pseudonimização das escolas estudadas (Ferreira & Serpa, 2018).

3.7. Procedimento de Recolha e Tratamento de Dados

Como procedimento de recolha de dados, primeiramente, foi contactada a Secretaria Regional da Educação, no fim do ano de 2021, para que esta entidade pudesse pronunciar-se sobre pedido de realização do estudo. De seguida, foram contactadas todas as escolas selecionadas para o estudo, via e-mail, e foi-lhes explicado como se desdobraria todo o processo de recolha de dados (Anexo I). Os alunos receberam um consentimento informado (anexado ao próprio questionário) que explicava toda a sua participação no estudo, sublinhando, entre outros aspetos, que a mesma era voluntária, logo, que poderiam interromper o preenchimento do questionário a qualquer momento (Anexo II). Os encarregados de educação, receberam, em casa, um documento a informar sobre os objetivos do estudo e a solicitar que se pronunciassem sobre a sua adesão (ou não) ao mesmo, isto é, para expressarem autorização (ou recusa) na participação do seu filho e/ou educando (Anexo III).

O questionário foi aplicado em sala de aula com a colaboração dos docentes, principalmente, diretores de turma, no 2.º período do ano letivo de 2021/2022. A aplicação do questionário teve a duração de, aproximadamente, 20 minutos (Anexo II).

Os dados foram tratados ao usar-se dimensões de estatística descritiva (frequência, média e respetivos desvio-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância (α) para rejeitar a hipótese nula foi fixado em 0.05. Utilizou-se o coeficiente de consistência interna Alpha de Cronbach, o coeficiente de correlação de Pearson, o coeficiente de correlação de Spearman, o teste t de Student para amostras independente e o teste t de Student para uma amostra.

Nas amostras com dimensão superior a 30 aceitou-se a normalidade de distribuição de acordo com o teorema do limite central. A homogeneidade de variâncias foi estudada com o teste de Levene. Os pressupostos da regressão linear múltipla, a linearidade da relação entre as variáveis independentes e a variável dependente (análise gráfica), independência de resíduos (teste de Durbin-Watson), normalidade dos resíduos (teste de Kolmogorov-Smirnov), multicolinearidade (VIF e Tolerance) e homogeneidade de variâncias (análise gráfica) foram analisados e encontravam-se satisfeitos.

O coeficiente de correlação de Pearson utiliza-se quando se deseja analisar a relação entre duas variáveis quantitativas, o coeficiente de correlação de Spearman utiliza-se quando se pretende analisar a relação entre duas variáveis ordinais ou entre uma

variável ordinal e uma quantitativa, o teste t de Student para amostras independentes utiliza-se quando se pretende comparar a diferença de médias entre dois grupos, o teste t de Student para uma amostra utiliza-se quando se pretende comparar a diferença entre uma média e um valor teórico ou entre uma amostra e a média de uma população. E, por fim, a regressão linear múltipla: é usada quando se requer a identificação de preditores significativos (Pereira & Patrício, 1999).

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

Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados

No capítulo IV apresentar-se-ão os resultados da amostra em estudo e a análise dos mesmos. A sequência de apresentação retoma as questões de investigação (páginas 31 e 32). Previamente à apresentação e análise de resultados procedeu-se à análise da consistência interna das variáveis, recorrendo ao teste de *Alpha de Cronbach*. A consistência interna varia entre 0 e 1, sendo que valores entre 0.6 a 0.7 indicam uma fiabilidade aceitável e acima de 0.8 uma boa fiabilidade, valores iguais ou superiores a 0.95, geralmente, não são desejados, por poderem indicar itens redundantes (Hill, 2014).

Em relação ao envolvimento dos alunos na escola e com o intuito de melhorar a consistência interna da dimensão afetiva retirou-se o item 6, sendo que por este pensamento ao longo desta investigação contou-se com os itens 7, 8, 9 e 10 apenas.

A Tabela 2, apresenta a consistência interna dos instrumentos utilizados no presente estudo e na amostra em foco.

Tabela 2 - Consistência Interna das Variáveis

	Alpha de Cronbach	Nr.º de itens
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	0.676	20
Cognitiva	0.768	5
Afetiva	0.655	4
Comportamental	0.755	5
Agenciativa	0.783	5
<i>Feedback dos professores</i>		
Feedback Eficaz (PFe)	0.704	9
Feedback Não eficaz (PFne)	0.669	3
<i>Apoio parental</i>	0.820	8

É possível concluir que os valores do coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach apresentam-se entre um mínimo de 0.655 (fraco, mas aceitável) na dimensão afetiva do envolvimento dos alunos na escola, e um máximo de 0.820 (bom) no apoio parental. No total do envolvimento do aluno na escola o valor é de 0.676, o que se considera um valor fraco, mas aceitável. Relativamente à consistência interna do *feedback*

eficaz o valor é de 0.704 (fiabilidade aceitável) e o do *feedback* não eficaz é de 0.669 (fraco mas aceitável).

Passa-se, assim, à apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra em estudo.

4.1. Envolvimentos dos Alunos na Escola

Abaixo apresentam-se as Questões de Investigação do estudo em curso e as respetivas hipóteses.

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

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

A Tabela 3 apresenta as estatísticas descritivas dos valores obtidos na escala do envolvimento do aluno na escola (EAE), assim como a comparação entre o EAE e respetivas subescalas com o ponto médio da escala de resposta = 3.50, através do teste *t* de Student.

Tabela 3 - Envolvimento dos Alunos (por escala global e respetivas dimensões)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	Sig.
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	1.80	5.00	3.35	0.51	16.575	0.001***
Cognitiva	1.20	5.80	3.99	0.95	27.043	0.001***
Afetiva	2.25	6.75	4.30	0.77	-35.735	0.001***
Comportamental	1.00	4.20	1.60	0.63	6.823	0.001***
Agenciativa	1.00	5.80	3.50	1.11	10.625	0.720

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Na escala de envolvimento dos alunos na escola, os alunos têm valores mais elevados na dimensão afetiva (Média=4.30; desvio padrão=0.77) e mais baixos na dimensão comportamental (Média=1.60; desvio padrão=0.63). Com exceção dos valores do EAE escala global (Média=3.35) e do EAE na dimensão comportamental (Média=1.60), os restantes são iguais ou significativamente superiores ao ponto médio da escala de avaliação (3.5; $p < 0.001$). Deste modo, podemos considerar o envolvimento dos alunos na escola como tendencialmente elevado. Já os valores na dimensão

comportamental são significativamente inferiores ao ponto médio, pelo que o podemos considerar como baixo envolvimento comportamental.

A dimensão comportamental, apresenta os resultados mais baixos em relação ao ponto médio, logo, conseguimos considerar, que os alunos, presumivelmente, assumem que nem sempre o seu comportamento na sala de aula corresponde às expetativas do contexto escolar.

Este resultado pode associar-se à possibilidade de os alunos não se sentirem bem na escola ou duvidarem do seu valor ou das suas capacidades (Goodenow, 1993; Videen, 2009), e contraria outros resultados encontrados em alunos de São Miguel. Com efeito, Fernandes (2012) encontrou resultados comportamentais estatisticamente significativos sendo que os alunos do 7.º e 10.º ano de escolaridade “se tenderam a perceberem como não disruptivos” (Fernandes, 2012, p. 76).

Q1.2.: Como se diferenciam os resultados do EAE em função do género?

A Tabela 4 apresenta a comparação entre os resultados do EAE, em função do género.

Tabela 4 - Envolvimento dos Alunos e Género

	Feminino		Masculino		t	Sig.
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	3.30	0.57	3.39	0.44	-1.287	0.199
Cognitiva	4.00	1.03	3.97	0.85	0.330	0.742
Afetiva	4.22	0.81	4.39	0.70	-1.818	0.070
Comportamental	1.54	0.56	1.66	0.69	-1.613	0.108
Agenciativa	3.41	1.17	3.55	1.04	-0.953	0.341

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Como demonstra a Tabela 4, as diferenças no envolvimento dos alunos na escola em função do género não são estatisticamente significativas. Ou seja, as raparigas e os rapazes desta amostra não se distinguem em relação ao envolvimento na escola.

Fernandes (2012) também concluiu que rapazes e raparigas não se distinguem nesta variável, assim como Covas (2020) que afirma que os valores não são estatisticamente significativos.

Ao contrário do que a presente investigação afirma, um estudo de Lam (2012), realizado em 12 países, com diversos alunos, concluiu que o envolvimento das raparigas era mais significativo do que o dos rapazes (em todos eles). Lam (2012) também concluiu que as raparigas contêm mais ambição e mais prazer nas tarefas que executam, enquanto os rapazes não têm essa perspetiva de gosto e de futuro.

Assim, presume-se que a diferença encontrada em estudos anteriores se possam dever a uma mudança de atitude, principalmente, da parte dos rapazes desta amostra. Possivelmente, os rapazes estarão mais interessados e dedicados, tal como as raparigas.

Q1.3.: Como se relacionam os resultados na EAE com a idade?

A Tabela 5 apresenta os valores de correlação na escala EAE e em cada uma das suas dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa, em função da idade.

Tabela 5 - Envolvimento dos Alunos e Idade

	r	Sig.
<i>Envolvimento total</i>	0.036	0.572
Cognitiva	-0.211	0.001***
Afetiva	0.113	0.071
Comportamental	0.246	0.001***
Agenciativa	0.019	0.767

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Na Tabela 5 encontraram-se correlações estatisticamente significativas (negativa e fraca) entre a dimensão cognitiva e a idade ($r = .145$, $p < .001$), positiva e fraca entre a dimensão comportamental e a idade ($r = .246$, $p < .001$). Assim, presumivelmente, à medida que aumenta a idade dos alunos, diminui o envolvimento cognitivo e aumenta o envolvimento comportamental. Estes resultados são intrigantes, merecendo

aprofundamento, pese embora as correlações encontradas sejam fracas e por isso a interpretação dos resultados deva ser cautelosa.

Q1.4.: Como se relaciona EAE com habilitações/escolaridade dos pais?

A Tabela 6 apresenta a relação entre os resultados na EAE e a escolaridade dos pais.

Tabela 6 - Envolvimento dos Alunos e Escolaridade dos Pais

	Mães		Pais	
	r	Sig.	r	Sig.
<i>Envolvimento total</i>	0.172	0.007**	0.144	0.025*
Cognitiva	0.280	0.001***	0.254	0.001***
Afetiva	0.009	0.894	0.083	0.196
Comportamental	-0.196	0.002**	-0.216	0.001***
Agenciativa	0.193	0.002**	0.142	0.026*

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Encontraram-se correlações estatisticamente significativas entre o envolvimento dos alunos na escola a escolaridade dos pais com exceção para os resultados na subescala afetiva.

Em relação ao envolvimento total dos Alunos na Escola, os coeficientes são positivos e fracos. Na dimensão cognitiva, os coeficientes são positivos e fracos. Assim, à medida que aumenta a escolaridade dos pais, tenderá a aumentar também o envolvimento cognitivo dos alunos. Na dimensão comportamental, os coeficientes são negativos e fracos. À medida que aumenta a escolaridade dos pais parece diminuir o envolvimento comportamental dos alunos ou vice-versa. Na dimensão agenciativa, os coeficientes são positivos e fracos. Assim, à medida que aumenta a escolaridade dos pais parece aumentar também o envolvimento agenciativo dos alunos.

Os resultados encontrados vão ao encontro do que está presente na literatura em diversos trabalhos (Erol & Turhan, 2019; Covas, 2020), onde se sugere que pais com habilitações escolares mais elevadas têm a tendencialmente filhos mais envolvidos com as tarefas escolares.

O facto de os alunos com pais com habilitações escolares mais elevadas demonstrarem um comportamento, aparentemente, menos adequado pode significar atitudes contestatária do aluno baseadas numa educação com assertividade e independência, no entanto, esta é uma possibilidade de interpretação que carece de ser melhor estudada.

Q1.5.: Como se diferenciam os resultados do EAE em função das reprovações?

A Tabela 7 apresenta o número de reprovações dos inquiridos e respetiva percentagem.

Tabela 7 - Número de Reprovações

	N	%
Nunca	214	83.3
Repeti uma vez	33	12.8
Repeti duas vezes	7	2,7
Repeti mais de duas vezes	1	0.4

Conforme o que é apresentado na Tabela 7, a maioria dos alunos nunca tinha reprovado (83.3%). Dos que reprovaram, 12.8% repetiu uma vez e uma proporção menor mais do que uma vez (3.1%).

A Tabela 8 apresenta a comparação entre os resultados na EAE e a reprovação dos alunos, sendo que o “Não” significa que o aluno respondeu “Nunca reprovou” e o “Sim” significa que “já reprovou, pelo menos uma vez”.

Tabela 8 - Envolvimento dos Alunos e Reprovações

	Não		Sim		<i>t</i>	Sig.
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
<i>Envolvimento dos Alunos na Escola</i>	3.34	0.51	3.35	0.52	-0.099	0.922
Cognitiva	4.10	0.93	3.38	0.83	4.665	0.001***
Afetiva	4.27	0.74	4.44	0.88	-1.233	0.219
Comportamental	1.50	0.56	2.07	0.75	-5.632	0.001***
Agenciativa	3.48	1.11	3.42	1.18	0.315	0.753

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Conforme a Tabela 8, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas em função das reprovações, em apenas duas dimensões da escala EAE:

Na dimensão cognitiva ($t_{(252)} = 4.665, p < 0.001$) os alunos que nunca reprovaram obtêm valores mais elevados, enquanto na dimensão comportamental ($t_{(252)} = -5.632, p < 0.001$), os alunos que reprovaram são os que obtêm valores mais elevados.

O resultados da dimensão cognitiva, ligada ao conhecimento e por sua vez a um bom desempenho, vão ao encontro do que Goodenow (1993) e Veiga *et al.* (2009) sublinham: o envolvimento do aluno da escola prediz, diretamente, o sucesso escolar. Isto é, o envolvimento do aluno na escola, conduz diretamente a um melhor desempenho académico, e este conduz a um percurso escolar com sucesso escolar. Também em Caldeira *et al.* (2013) se encontraram valores estatisticamente mais elevados na dimensão cognitiva em alunos que nunca reprovaram.

Os resultados na dimensão comportamental a favor de alunos que apresentam reprovação merece ser melhor explorado, eventualmente pode tratar-se de alunos que, do ponto de vista normativo, se vão ajustando à regulamentação vigente, mas isso não ser acompanhado por maior atenção e compromisso para com a tarefa escolar que estão a realizar.

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

Com a cautelas devidas à generalização da amostra para a população, pode-se sintetizar que, em relação aos resultados do presente estudo, o envolvimento dos alunos é tendencialmente elevado, não existem diferenças significativas entre género, há uma relação inversa com a idade na dimensão cognitiva e direta na dimensão comportamental e que existem diferenças entre alunos com e sem reprovações também nas dimensões cognitiva (a favor dos que nunca repetiram) e comportamental (com os que repetiram com resultados mais elevados).

Q2: Como se relaciona o EAE com o *feedback* dos professores, o apoio parental e o (in)sucesso escolar?

Esta questão subdivide-se em:

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

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

Dados sobre o (in)sucesso escolar foram apresentados e caracterizados, anteriormente (página 45/46).

A **Q2** dá origem às seguintes hipóteses:

H01: Não há relação entre EAE e *feedback* dos professores.

H02: Não há relação entre EAE e apoio parental.

H03: Não há relação entre EAE e (in)sucesso escolar.

A Tabela 9 apresenta as estatísticas descritivas dos valores obtidos nas escalas do *feedback* dos professores e do apoio parental e a comparação dos resultados da média da escala de resposta com o ponto médio dessa escala. Procede-se também à apresentação das estatísticas descritivas, para se proceder ao estudo da relação entre os resultados na EAE e estas variáveis. Para estudar a relação entre os resultados na EAE e o sucesso escolar, como já dito, retoma-se o indicador “reprovações” antes caracterizado (página 45/46). A escala do *feedback* dos professores tem como ponto médio 1.5 e a escala do apoio parental tem como ponto médio 3.50.

Tabela 9 - Feedback dos Professores e Apoio Parental

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	t	Sig
<i>Feedback dos professores</i>						
Feedback eficaz (PFe)	0.83	2.67	1.81	0.30	16.501	0.001***
Feedback não eficaz (PFne)	0.00	3.00	0.56	0.65	-23.100	0.001***
<i>Apoio parental</i>						
	1.13	6.00	4.98	0.84	-4.699	0.001***

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Na Tabela 9 podemos apreciar os valores mínimos e máximos, médias e respetivos desvio-padrão em cada uma das escalas, *feedback* dos professores e apoio parental.

Os valores de *feedback* eficaz são significativamente superiores ao ponto médio da escala de avaliação (1.5) ($t_{(254)}=16.501, p < 0.001$), enquanto os valores de *Feedback* Não Eficaz são significativamente inferiores ao ponto médio da escala de avaliação ($t_{(256)}=-23.100, p < 0.001$).

Em relação à comparação com o ponto médio no apoio parental: os valores são significativamente superiores ao ponto médio da escala de avaliação (3.5) ($t_{(252)}= -4.699, p < 0.001$).

Estabelecida a análise descritiva passa-se ao estudo da relação entre o EAE, *feedback* docente, apoio parental e o (In)sucesso escolar (Tabela 10).

Tabela 10 - Envolvimento dos Alunos, Feedback Eficaz e Feedback Não Eficaz, Apoio Parental e (In)sucesso Escolar

	Feedback Eficaz		Feedback não Eficaz		Apoio Parental		(In)sucesso escolar	
	<i>r</i>	Sig.	<i>r</i>	Sig.	<i>r</i>	Sig.	<i>r</i>	Sig.
<i>Envolvimento total</i>	0.191	0.002**	0.041	0.521	0.263	0.001***	0.003	0.959
Cognitiva	0.248	0.001***	-0.082	0.189	0.328	0.001***	-0.293	0.001***
Afetiva	0.091	0.151	-0.039	0.534	0.113	0.072	0.96	0.127
Comportamental	-0.066	0.295	0.243	0.001***	-0.171	0.006**	0.313	0.001***
Agenciativa	0.137	0.028*	0.046	0.461	0.287	0.001***	-0.015	0.815

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

O *Feedback* Eficaz correlaciona-se significativamente, de forma positiva, embora muito fraca com o envolvimento dos alunos na escola, dimensões cognitiva e a agenciativa. Como os coeficientes são positivos, significa que o *feedback* eficaz e o envolvimento dos alunos na escola crescem no mesmo sentido. Assim, estes resultados vão ao encontro da ideia de que o apoio por parte dos professores aos alunos é uma

ferramenta bastante poderosa e influenciadora do envolvimento do aluno na escola (Brookhart, 2008; Carvalho *et al.*, 2014; Carvalho *et al.*, 2020).

O *feedback* não eficaz correlaciona-se significativamente, de forma positiva e fraca com o envolvimento dos alunos na escola na dimensão comportamental, resultados que importa esclarecer melhor.

O apoio parental correlaciona-se significativamente, de forma positiva e fraca com o envolvimento dos alunos na escola e nas dimensões cognitiva e agenciativa observando-se que o apoio por parte dos pais é elementar para a existência do envolvimento, sendo que a família exerce uma parte importante da vida do aluno, tornando o ambiente familiar essencial para o seu conforto e segurança (Silva *et al.*, 2017). Por outro lado, o apoio parental relaciona-se negativamente com o envolvimento comportamental, resultados que também importam esclarecer.

Encontraram-se correlações estatisticamente significativas, negativas e fracas entre o envolvimento dos alunos na escola na dimensão cognitiva e o número de reprovações. E correlações positivas e fracas na dimensão comportamental. Isso significará que à medida que aumenta o número de reprovações diminui o envolvimento cognitivo enquanto o comportamental aumenta.

Assim, não se pode aceitar $H0_1$, quando o foco é o *feedback* eficaz. Os resultados apresentados na escala total e nas dimensões cognitiva e agenciativa contrariam de relação e evidenciam a importância de qualidade da relação do professor em termos de *feedback*.

Também não se pode aceitar $H0_1$ quando o foco da análise é o *feedback* não eficaz, sendo que se encontrou uma associação entre este tipo de *feedback* e a dimensão comportamental. Logo, não se pode aceitar $H0_1$ pela razão já enunciada.

Em relação à $H0_2$, igualmente, não a podemos aceitar porque a dimensão afetiva é a única que evidencia ausência de relação.

Por fim, a $H0_3$ também não se pode aceitar, pelo comportamento das dimensões cognitiva e comportamental.

Ou seja, nenhuma das hipóteses nulas se confirma porque acabam por existir relações em algumas das dimensões apresentadas.

Q.3.: Será que o *feedback* dos professores, o apoio parental e o sucesso escolar são preditores estatisticamente significativos do envolvimento dos alunos na escola?

Para o sucesso escolar tomou-se em consideração as classificações declaradas a Português.

Esta questão dá origem à hipótese:

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

Por fim, a Tabela 11 apresenta a regressão linear – regressão linear múltipla.

Tabela 11 - Valor Preditivo do Feedback, Apoio Parental e Sucesso Escolar sobre o EAE

Modelo	Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados	t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta		
(Constante)	1.937	0.307		6.313	0.000
<i>Feedback</i> Eficaz	0.299	0.111	0.171	2.705	0.007**
<i>Feedback</i> Não Eficaz	0.089	0.050	0.112	1.782	0.076
Apoio Parental	0.153	0.039	0.242	3.891	0.000***
Classificações a Português	0.016	0.043	0.023	0.366	0.714

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Para testar a hipótese H04, realizou-se uma regressão linear múltipla com as variáveis *feedback* docente, apoio parental e as classificações a português como variáveis independentes e o envolvimento escolar dos alunos como variável dependente. O modelo

de regressão linear explica 8.7% desta última variável e é estatisticamente significativo ($F_{(4)} = 6.919, p < 0.001$).

O feedback eficaz ($B=0.299, p =0.007$) e o apoio parental ($B=0.153, p < 0.001$) revelaram ser preditores significativos do envolvimento dos alunos na escola. Assim, como os coeficientes de regressão são positivos, isso significa que quanto mais elevado é o apoio parental e o *feedback* eficaz mais elevado é o envolvimento dos alunos na escola.

Carvalho *et al.*, (2020) justifica esta semelhança sublinhando que o *feedback* dos professores pode ser um aliado poderoso no envolvimento do aluno na escola, na medida em que o mesmo pode conduzir o seu conhecimento e o seu envolvimento nas tarefas e no seu comportamento na escola. Em relação ao apoio parental, Erol e Turhan (2019) afirmam que ao longo da literatura tem-se vindo a provar que o mesmo tem resultados significativos relacionando com o envolvimento do aluno na escola, à semelhança de Raftery *et al.* (2012).

Em Caldeira *et al.* (2013), ao contrário do que se sucedeu na presente investigação, o sucesso escolar é uma variável preditora do envolvimento do aluno na escola, assim como em Tavares *et al.* (2016).

Em síntese, quanto à hipótese (4) apresentada: Não se pode aceitar como verdadeira sendo que *feedback* eficaz e o apoio parental predizem o envolvimento.

Conclusões

O envolvimento do aluno constitui um conjunto de forças que acabam por segurar o aluno à escola, aos seus professores e às suas tarefas escolares (Veiga *et al.*, 2012; Fernandes, 2012; Campos *et al.*, 2020). Com o apoio dos professores e dos pais a jornada escolar pode tornar-se mais agradável e com um verdadeiro sentido tomado pelos alunos (Silva *et al.*, 2017; Carvalho *et al.*, 2020), favorecendo o sucesso escolar.

Foram estas premissas que inspiraram o estudo realizado sobre o envolvimento do aluno na escola, em três escolas de 2.º ciclo, na ilha de São Miguel, nos Açores, uma das regiões do país com um grande problema em termos de insucesso escolar (Tavares *et al.*, 2016).

Entre os principais resultados referentes ao envolvimento sublinham-se os seguintes: o envolvimento dos alunos é tendencialmente elevado, não se registando diferenças significativas entre rapazes e raparigas; observa-se um aumento do envolvimento comportamental e uma diminuição do envolvimento cognitivo, com o passar da idade; encontra-se relação entre o envolvimento do aluno e habilitações/escolaridade dos pais; envolvimento sem reprovação são mais envolvidos cognitivamente e alunos com reprovação detêm os valores mais altos na dimensão comportamental.

No que respeita aos fatores contextuais estudados, *feedback* do professor e apoio parental, os principais resultados indicam que o *feedback* dos professores, nomeadamente, o *feedback* eficaz, apresenta relação estatisticamente significativa e positiva com o envolvimento total e com a dimensão cognitiva e agenciativa, indiciando que quanto mais útil for a mensagem transmitida por parte dos professores, maior será o envolvimento do aluno. Os resultados obtidos acerca do apoio parental são bastante semelhantes aos resultados do *feedback* dos professores, na medida em que alunos com pais mais preocupados com os assuntos escolares dos filhos são mais envolvidos. Assim, nesta amostra os resultados indicam níveis mais elevados no envolvimento total e nas dimensões cognitiva e agenciativa, presumindo-se que estes alunos acabam por ter uma maior confiança em si e no trabalho que desempenho dentro do contexto escolar.

Por fim, conseguimos concluir que apenas o *feedback* eficaz e o apoio parental são preditores do envolvimento.

Pensando retrospectivamente encontram-se algumas limitações neste estudo que passam, por exemplo, pelo uso de instrumentos de recolha de dados que implicam leitura e interpretação por parte de uma população escolar muito marcada pelo insucesso e, por isso, com eventual dificuldade de compreensão e descodificação dos itens. Embora dois dos instrumentos, na sua origem, tivessem sido concebidos e testados em alunos do 6.º ano de escolaridade, não se descarta a possibilidade de algumas dificuldades escolares terem condicionado algumas respostas. Outra limitação prende-se com questões de generalização dos resultados a partir da amostra constituída. Não obstante se tenha tentado obter uma amostra que refletisse a diversidade da população escolar a frequentar o 6.º ano de escolaridade na ilha de São Miguel, reconhece-se que o foco em três escolas, apesar da sua localização em Concelhos distintos, pode ser insuficiente para efeitos de generalização de resultados.

Não constituindo, propriamente, uma limitação, a situação de realizar o trabalho à distância, por motivos profissionais, representou um desafio pessoal acrescido.

No que respeita a pistas para estudos subsequentes há a referir todos os resultados que não se encontrou uma justificação plausível. Por exemplo, porque será que neste estudo que alunos com pais com habilitações escolares mais elevadas parecem demonstrar valor comportamental menos preciso?

Por fim, este estudo veio contribuir para a validação da ideia de que o *feedback* dos professores e o apoio parental são preditores do envolvimento. Sendo este um protetor de percursos escolares de sucesso, parece ser relevante desenvolver ações que contribuam, cada vez mais, para uma comunicação eficaz e eficiente do professor relativamente ao trabalho escolar do aluno e para o incentivo aos pais no sentido de apoio genuíno e valorização do trabalho escolar dos filhos.

Referências Bibliográficas

- Abreu, S., Veiga, F. H. (2014). Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola / Family factors of student engagement in school. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educaçao / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 978–989). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Almeida, J. F. D. (2013). Ética da investigação em ciências sociais. *Sociologia OnLine*, 6. revista.aps.pt/wp-content/uploads/2017/09/N6_art-4_Jorge Almeida.pdf
- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C., & Santos, F. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico Relevância de Variáveis Sociofamiliares e Escolares em alunos do 5º ano. *Atas do VIII Congresso Galaico Português De Psicopedagogia*, 3629 – 3642. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, T.; Pereira, A. & Pedrosa, H. (2006). Sintomas de stress e impacto na saúde no ensino clínico de enfermagem. In: Isabel Leal, José Luís Pais Ribeiro & S. Jesus (Eds.). *Saúde, bem-estar e qualidade de vida: Atas do 6.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Faro, 2 a 4 de fevereiro de 2006. Lisboa: ISPA. Pp. 769-774.
- 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. doi:10.1002/pits.20303
- 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.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529. astin 84 (pbworks.com)
- Avões, P. (2015). O Feedback dos professores e o Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 9.º ano. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Azevedo, J. (2012). Como se tece o (in) sucesso escolar: o papel crucial dos professores.

- Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for an education revolution*. London: Victor Gollancz.
- Barkley, E. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook of College Faculty* (1ªed.). John Wiley & Sons: S. Francisco.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Buhs, E. S., Ladd, G., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.
- Caldeira, S. N., Fernandes, H. R., & Tiago, M. T. B. (2013). O envolvimento do aluno na escola e sua relação com a retenção e transição académica: um estudo em escolas de São Miguel. In *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 7027-7049). CIEd-Centro de Investigação em Educação, Instituto de Investigação, Universidade do Minho.
- Caldeira, S. N., Fernandes, H. R., Tiago, M. T. B. (2013). "O envolvimento do aluno na escola e sua relação com a retenção e transição académica: um estudo em escolas de São Miguel". In *Atas do XII Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEd, 11 a 13 de setembro: 7027-7049.
- Campos, L. V. e, Schmitt, J. C., & Justi, F. R. dos R. (2020). Um panorama sobre engajamento escolar: Uma revisão sistemática: An overview of school engagement: A systematic review. *Revista Portuguesa de Educação*, 33 (1), 221–246. <https://doi.org/10.21814/rpe.18145>
- Carta Ética (2020). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J., & Martins, D. (2014). Teachers' feedback: Exploring differences in students' perceptions. *Social and Behavioral Sciences*, 159:169-173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.351>

Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J., & Martins, D. (2014). Teachers' Feedback: Exploring Differences in Students' Perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 169-173. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.351

Carvalho, C., Santos, N., António, R. & Martins, D. (2020). Supporting students' engagement with teachers' feedback: the role of students' school identification. *Educational Psychology*. doi: 10.1080/01443410.2020.1849564

Chen, J. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29, 183–198.

Correia, T. (2003). O insucesso escolar no ensino superior. Estudo de caso: os alunos da licenciatura que se dirigem ao Núcleo de Aconselhamento Psicológico do Instituto Superior Técnico. Tese de licenciatura em sociologia. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Lisboa, Portugal.

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

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

Davis, C., Nunes, M. M., & Nunes, C. A. (2005). Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de pesquisa*, 35(125), 205-230.

Direção Regional da Educação. Estatísticas da Educação 2020/2021. Disponível em: https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2022/07/Publicacao2020_2021v.p.13-06-2022_signed.pdf

Erol, Y. C., & Turhan, M. (2019). The relationship between parental involvement and engagement to school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 260–281. doi:10.15345/iojes.2018.05.017

Ferhamann, 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. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.

Fernandes, H. (2012). *Envolvimento dos Alunos na Escola - Um Estudo em Escolas de São Miguel*. (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Fernandes, H., Caldeira, S. N., 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 Feliciano H. Veiga (coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico*, (pp. 47-61). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. ISBN 978-989-8753-34-2

Ferreira, C. A. L. (2015). Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. *Revista Mosaico-Revista de História*, 8(2), 113-121.

Ferreira, C. M., & Serpa, S. (2018). Informed Consent in Social Sciences Research: Ethical Challenges. *International Journal of Social Science Studies*. 6(5), 13-23. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v6i5.3106>

Ferreira, S., & Triches, M. (2009). O Envolvimento Parental nas Instituições de Educação Infantil. *Revista Pedagógica – Unochapecó* – 22 (39) 55.

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

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.

Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e pesquisa*, 30, 11-30.

Gonçalves, S. S. B. (2018). *Envolvimento do aluno na escola, percepção de apoio familiar e desempenho escolar* (Doctoral dissertation).

González, M. (2010). El Alumno Ante La Escuela y Su Próprio Aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 11-31.

Goodenow, C. (1993) The Psychological sense of School Membership Among Adolescents: Scale Development and Education Correlates. *Psychology in the School*, 30, 80 – 90.

Greenwood, C., Horton, B., & Utsey, C. (2002). Academic Engagement: Current Perspectives on Research and Practice. *School Psychology Review*, 31 (3), 328 – 349.

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

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

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

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

Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., ... Zollneritsch, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137–153. doi:10.1111/bjep.12079

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

Lester, D. (2013). A review of student engagement literature. *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, 7(1), 1–8. doi:10.1080/01587919.2013.770430

Lima, J. Á., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora

Lopes, M. D. F. C. V. (2021). *A Perceção dos Alunos Sobre o Feedback dos Professores* (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa (Portugal)).

Markwell, D. (2007). *The Challenge of Student Engagement*. Australia, University of Western.

Miranda, V., & Veiga, F. (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. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 601-618).

Monteiro, V., Carvalho, C. & Nobrega, N. (2021). Creating a Supportive Classroom Environment Through Effective Feedback: Effects on Students' School Identification and Behavioral Engagement. *Frontiers in Education* 6, 1-14. doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.661736>

Murillo, F.J. e Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3). Madrid, Espanha.

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

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 35, n.5, p. 501-517.

Nobre, A., & Janeiro, I. (2010). Questionário de Adaptação Escolar e Rendimento Escolar. Um estudo de relação. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho.

Peixoto, P. (2016). Ética e questões deontológicas na sociologia e na sociedade do consentimento. http://www4.fe.uc.pt/fontes/etica_deontologia_sociologia.html

Pereira, A. (2007). *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e PETI.

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

Prata, A. I. V. (2010). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2.^a ed. Lisboa: Gradiva Publicações.

Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 343–364). New York: Springer.

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

Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Promoting successful school completion. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs—III: Development, prevention, and intervention* (pp. 103-113). Bethesda: National Association of School Psychologists.

Roazzi, A.; Almeida, L. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar? In, *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, pp. 53-60.

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez.

Roldão, M. C. (2007) *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr.

Roldão, M., C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação, p. 40-49.

Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível sócio-económico e do género. *Psicologia*, XV (1), 67-92.

Sahil, S. (2010). A structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic. Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents. PhD thesis in Philosophy. University of Malaysia.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. (5 ed). Porto Alegre: Penso.

Santos, J. R., Henriques, S. (2021) - Inquirido por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos. Lisboa: Universidade Aberta. (eUAb. Documentos UAb). ISBN 978-972-674-896-0

Santos, L. (2022). O feedback como uma poderosa ferramenta para a aprendizagem matemática: uma meta-análise de estudos portugueses. *Revemop*, 4, e202210. <https://doi.org/10.33532/revemop.e202210>

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

Silva, C., Veiga, F. H., Silva, E., & Ribas, A. (2019). Retenção Escolar: Será o envolvimento dos alunos na escola um bom preditor? In Veiga, F. H. *et al.* (Coord.). *Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação—Inclusão e Diversidade* (pp. 13-23). Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

Silva, D. M. & Duarte, J. C. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium*, 42 (janeiro/junho). Pp. 67-84.

Stelko-Pereira, Ana Carina, & Valle, Jéssica Elena, & Cavalcanti de Albuquerque Williams, Lúcia (2015). *Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas*. *Avaliação Psicológica*, 14(2),207-212.

Tableman, B. (2004). School Climate and Learning. *Best Practices Brief*, 31. University-Community Partnerships: Michigan State University.

Tavares, J. & Santiago, R. (2001). *Ensino Superior – (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.

Tavares, M., Caldeira, S., & Silva, O. (2016). "Insucesso Escolar: Contributos da Psicologia para um Região de Elevada Vulnerabilidade". In Feliciano H. Veiga (coord.), *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação (Motivação para o Desempenho Académico)*, (pp. 514-526). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. file:///C:/Users/smoki/Downloads/Insucesso%20Escolar%20%20numa%20região%20de%20elevada%20vulnerabilidade%20(1).pdf

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy: Lancaster University.

Veiga, F. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449.

Veiga, F. (Coord.). (2016). *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação - motivação para o desempenho académico / Students' engagement in school: Perspectives of psychology and education motivation for academic performance*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 441-450. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10032/4/E4EE4D%20Escala%202013.pdf>

Veiga, F. H., Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). "Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação". In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. ISBN 978-972-8746-71-1. Braga: CIED, 9 a 11 de setembro, 4272-4281.

Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico*

— Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (46-2), (pp. 31-47). https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_2

Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-2, 31-47.

Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: Uma revisão da literatura. In *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1867-1880). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [Repositório da Universidade de Lisboa: Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: Uma revisão da literatura \(ul.pt\)](#)

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

Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa, M. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Adaptação Portuguesa da “Student Engagement in School Scale”. In *Actas do I Seminário Internacional “Contributo da Psicologia Em contextos Educativos* (pp. 401-208). Braga: Universidade do Minho.

Veiga, F.H. (2009). Students’ Family and Violence in Schools. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 567-574.

Videen, C. (2009). Longitudinal look at student achievement and psychological engagement. PhD Thesis in Philosophy, University of Minnesota.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.

Willms, J. (2003). *Student Engagement At School - A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. (p.1-11). Organisation for Economic Co-Operation and Development.

Yee, A. (2016). The unwritten rules of engagement: Social class differences in undergraduates' academic strategies. *The Journal of Higher Education*, 87(6), 831–858.

Anexos

I. Anexo Pedido de Autorização Escolas



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

Exmo. Sr. / Exma. Sra. Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Integrada X

Eu, Beatriz Misturada, aluna do Mestrado em Educação e Formação, no âmbito do projeto intitulado *Envolvimento dos alunos na escola. Um estudo sobre o 2.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel*, encontro-me a realizar um estudo que visa compreender o envolvimento dos alunos na escola. O trabalho é realizado sob a orientação científica da Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira, encontra-se autorizado pela Secretaria Regional da Educação e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade dos Açores.

Neste sentido, venho convidar a Escola Básica Integrada/Secundária/Profissional X 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 6.º ano de escolaridade preencham um questionário que visa auscultar a opinião deles/as sobre o envolvimento na escola. Prevê-se que o preenchimento do questionário decorra em sala de aula, tenha uma duração estimada de 20 minutos e ocorra, desejavelmente, no 2.º período do presente ano letivo.

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

Com os melhores cumprimentos,

Ponta Delgada, fevereiro de 2022

(Beatriz da Silva Misturada)

II. Anexo Questionário



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

ENVOLVER+
QUESTIONÁRIO
(Versão de investigação – 2.º CEB)

O presente estudo insere-se numa Dissertação de Mestrado em Educação e Formação da Licenciada Beatriz Misturada (20162127@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. Procuro 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. N.º 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!

III. Anexo Pedido de Autorização Pais



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, Beatriz Misturada, aluna do Mestrado em Educação e Formação, no âmbito do projeto intitulado *Envolvimento dos alunos na escola. Um estudo sobre o 2.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel*, pretendo realizar um estudo que visa compreender o envolvimento dos alunos na escola. O estudo é realizado sob a orientação científica da Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira e encontra-se autorizado pela Secretaria Regional da Educação.

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

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

- 1) A participação do/a seu/sua educando/a é voluntária, podendo ele/ela em qualquer momento abandonar o preenchimento do questionário, se assim o entender, sem quaisquer penalizações, danos e/ou riscos.
- 2) 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 Universidade dos Açores.

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: 20162127@uac.pt.

A Mestranda,

Beatriz Misturada



Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do/a aluno(a) _____ declaro que tomei conhecimento do estudo *Envolvimento dos alunos na escola. Um estudo sobre o 2.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel*, tal como acima descrito, e autorizo/não autorizo o meu/minha educando(a) a participar no estudo *Envolvimento dos alunos na escola. Um estudo sobre o 2.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel*.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

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



2023

DM

Envolvimento dos alunos na escola. Um estudo sobre o 2.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel

Beatriz da Silva Misturada