

Nélia Maria Leite da Ponte Gaipo

**Factores condicionantes do envolvimento do
aluno na escola - Perspectivas de alunos e
suas famílias**

Um estudo na Escola Rui Galvão de Carvalho

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Ramo de Especialização em Contextos Comunitários
Realizada sob a orientação científica da
Professora Doutora Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 2011

Resumo

Através deste estudo, realizado junto de alunos e das suas famílias, pretendeu-se conhecer factores que, na perspectiva daqueles, possam concorrer para situações de mal-estar e de falta de envolvimento escolar. Espera-se que o acesso a esse conhecimento possa servir de pista para futuras intervenções, no sentido da minimização de obstáculos ao bem-estar e da criação de condições de adaptabilidade e sentimento de pertença dos estudantes em relação à escola e à sua aprendizagem.

A relevância do estudo prende-se sobretudo com o facto de o envolvimento ser visto como um indicador positivo para o sucesso académico e como factor protector relativamente ao absentismo e abandono escolar.

Participaram neste estudo de 20 sujeitos, 10 alunos da escola Rui Galvão de Carvalho, conselho de Ribeira Grande, e 10 Encarregados de Educação. Os 10 alunos que foram tomados para integrar o grupo de estudo foram seleccionados de entre os que se encontravam, no ano lectivo 2010/2011 matriculados nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, em risco de desistência.

Quanto à metodologia utilizada neste estudo, optou-se por uma pesquisa de cariz qualitativo, uma vez ser o nosso propósito conhecer a riqueza e a diversidade de dados provenientes das perspectivas dos alunos e suas famílias acerca do envolvimento dos primeiros na escola

De acordo com os dados emergentes, foi clara a imensa dificuldade em responder de forma inequívoca às questões de partida, tendo em conta a ambiguidade nos discursos dos participantes (alunos e famílias), nomeadamente no que se refere ao envolvimento afectivo. Em relação ao envolvimento comportamental e cognitivo, sobressai nos discursos dos alunos e suas mães uma maior consistência, nas suas assunções de não comprometimento, como por exemplo, o não cumprimento das normas e o desuso de estratégias metacognitivas e de auto-regulação. Estes resultados poderão, em todo o caso, ser interpretados como uma ausência de ligação e de compromisso por parte daqueles para com a escola. Quanto à perspectiva dos alunos e suas famílias acerca dos factores contextuais, os dois grupos de participantes descreveram os primeiros (os alunos) como pouco envolvidos, tanto ao nível do contexto escolar como familiar, o que se afigurou num importante leque de pistas e focos de intervenção a ser implementadas pela escola, não fosse este o objectivo primeiro deste estudo.

Abstract

In the course of this study, conducted with students and their families, the aim was to be acquainted with the factors, which in their perspective, can contribute to situations of discomfort and school disengagement. It is expected that the access to this information can be a hint for future interventions, in a way that can minimize obstacles to well-being and create conditions for adaptability and students sense of belonging regarding school and their learning.

The importance of the study is mostly due to the fact that engagement is considered as a positive indicator of academic success and as a protective factor regarding truancy and school dropout.

In this study, the participants are 20 individuals, 10 students from school Rui Galvão de Carvalho, in Ribeira Grande, and 10 parents or legal guardians. The 10 students were selected from 5th to 9th grade students, school year 2010/2011, in risk of school dropout.

As for the method used in the study, a qualitative approach was chosen, since our aim is to know the wealth and diversity of data from students and their families' perspectives regarding the students' school engagement.

According to the data, it was noticeable the great difficulty to answer the main questions in an unequivocal manner, considering the ambiguous discourse of the participants (students and families), particularly concerning affective engagement. In matter of behavioral and cognitive engagement, it was prominent a greater consistency in students and their mothers discourses, in their assumptions of not compromising, as for example, not comply with the norms and the disuse of metacognitive and self-regulation strategies. In this case, these results can be interpreted as students and families absence of connection and compromise towards school.

Regarding the second question, the students and their families' perspectives of contextual factors, the two groups of participants described the first (the students) as weakly engaged, on both school and family levels, that represents an important range of hints and interventions focus to be implemented by the school, which was the first goal of this study.

Agradecimentos

Este trabalho foi para mim como uma longa viagem à procura do saber, percorrida durante longos meses. E como todas as viagens, teve o seu ponto de partida, as suas paragens, momentos de desânimo, de desespero e desejando voltar atrás, talvez pelo excesso de cansaço e receio de não conseguir chegar ao fim.

Ao longo deste caminho foram algumas as pessoas que me ajudaram na sua concretização.

A Deus fonte de luz, sabedoria e presença constante em todos os momentos da minha história de vida.

Ao meu filho Frederico, e ao meu marido em especial, agradeço o carinho e a compreensão das minhas ausências.

Aos meus pais, à minha irmã agradeço também a compreensão e o apoio constante.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, Professora Doutora Suzana Caldeira, pela forma como me amparou ao longo deste trabalho, e em momentos particularmente difíceis: pela sua disponibilidade, pelo estímulo constante, pela riqueza e pertinência das suas questões e sugestões que contribuíram de forma decisiva para a realização desta Dissertação.

À minha escola, aos elementos do Conselho Executivo, pelo apoio e compreensão, e às minhas colegas e companheiras nesta jornada, em especial à Ana Sofia que inteligentemente me auxiliou, assistiu e incentivou a continuar e a desempenhar o meu papel, o meu muito obrigada.

Às minhas amigas, Rosalinda, e Sílvia, embora distantes foram essenciais na condução desta árdua e longa jornada, o meu agradecimento.

Por último, a todos quanto, de forma directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste estudo, deixo aqui inscrita a minha profunda gratidão.

Siglas e Abreviaturas

D.T – Director de Turma

EBIRP – Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe

EE – Encarregado de Educação

RSI – Rendimento Social de Inserção

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

Índice Geral

Resumo	2
Abstract	3
Agradecimentos	4
Siglas e Abreviaturas	5
Índice de Tabelas	8
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – PERSPECTIVAS E ABORDAGENS	11
1. Envolvimento escolar	12
1.1 O enfoque histórico do conceito de envolvimento	12
1.2 O envolvimento do aluno na escola: um conceito ainda em construção	13
1.3 Envolvimento e Motivação: dois conceitos distintos	14
1.4 Visão unidimensional vs multidimensional do envolvimento do aluno na escola	16
1.5 Dimensões do envolvimento do aluno na escola	19
1.5.1. Dimensão afectiva	19
1.5.2. Dimensão comportamental	21
1.5.3. Dimensão cognitiva	24
1.6 Envolvimento na Escola – implicações para os alunos	25
2. Factores Contextuais	28
2.1. Relação social do aluno na escola	30
2.1.1 Relação aluno/professor	30
2.1.2 Relação aluno/pares	33

2.1.3 Ambiente e segurança escolar	34
2.1.4 Instrução	35
2.2. Relação social do aluno em casa	37
2.2.1 Envolvimento familiar	38
2.2.2 Participação em actividades na escola	41
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO.....	42
1. Pressupostos e questões da investigação	43
2. <i>Design</i> de estudo	45
3. Participantes	47
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	49
4.1 Entrevista	49
5. Procedimentos de recolha de dados	51
6. Procedimento de análise dos dados	54
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	58
1. Apresentação, análise e discussão dos resultados	59
Síntese	112
CONCLUSÕES	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	129
Anexo 1 – Guião de Entrevista por Blocos Temáticos	131

Índice de Tabelas

Quadro nº 1 – Caracterização dos Alunos Participantes

Quadro nº 2 – Caracterização das Famílias Participantes

INTRODUÇÃO

O presente estudo subordinado ao tema “Factores condicionantes do Envolvimento do aluno na escola – Perspectivas de alunos e suas famílias”, harmoniza-se com muita da investigação em intervenção comunitária, a qual tem como objectivo prevenir problemas de vivência quotidiana e/ou promover o bem-estar nos sujeitos e nas organizações (Durlak & Wells, cit. *in* Wandersman, 2006).

As escolas constituem um dos tipos mais comuns e visíveis das organizações comunitárias. Os indivíduos que pertencem a este tipo organização, frequentemente, sentem-se ligados e leais à mesma, desenvolvem um sentimento de partilha e de comprometimento mútuo que os liga numa unidade colectiva. E o estudo e compreensão dessa unidade e das relações que nela se estabelecem são importantes, uma vez que é conhecido que as relações que se baseiam em valores e objectivos partilhados são mais significativas e sustentáveis (Speer & Hughey, 1995).

Alunos não comprometidos e não envolvidos com a escola, serão alunos cujos valores estão desconectados dos valores da escola, que não se revêem nela e que não conseguiram, ainda, encontrar sentido para a obrigatoriedade formal de frequência escolar a que se encontram sujeitos. Neste sentido, poderão assumir o papel de *obrigados-resignados* ou, ainda mais grave, de *obrigados-revoltados* (Amado, 2001).

Desvendar e atender às necessidades destes alunos, tem sido um dos maiores desafios que enfrentam os técnicos, educadores e toda a política educacional. Assim, aparenta ser de extrema importância procurar conhecer e compreender, na perspectiva dos alunos e famílias, o que poderá estar a condicionar o envolvimento do aluno na escola, ou seja, a dificultar ou constituir problema para que os estudantes não sintam a escola como sua, e como tal, desistam gradualmente da escola passando a premiar comportamentos disruptivos e atitudes negativas perante a escola e os outros.

Ainda a este respeito, Pajares e Schunk (2001), referem que, para que a escola alcance os seus objectivos, é necessário que promova, entre os alunos, interesse genuíno e entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar. Deste modo, o ensino com base no envolvimento parece construir o alicerce para o fortalecimento do envolvimento do aluno e o processo global da aprendizagem.

Com este estudo, e partindo da visão dos próprios sujeitos, crê-se que o acesso a esse conhecimento possa servir de pista para a intervenção em contexto escolar, nomeadamente técnicos, professores e dirigentes, que lidam directamente com esta problemática e que dia após dia frustram e vêm-se restringidos no seu trabalho e limitados nos resultados pretendidos. Pensa-se que este é um aspecto relevante para o contexto escolar-comunitário de Rabo de Peixe. Por outro lado, a relevância do estudo prendeu-se ainda com o facto de o envolvimento do aluno na escola ser visto como um indicador positivo para o sucesso académico e como factor protector relativamente ao abandono e/ou a comportamentos disruptivos que afectam cada vez mais os alunos nas instituições escolares (Lippman & Rivers, 2008).

Ao longo da dissertação, serão abordados vários tópicos dispostos em três capítulos fundamentais, que se descrevem, sumariamente de seguida.

O capítulo um, é organizado em dois pontos. No primeiro faz-se a apresentação de perspectivas e abordagens ao conceito de envolvimento do aluno, dá-se a conhecer o enfoque histórico do envolvimento do aluno na escola, a visão uni e multidimensional do conceito e descrevem-se diferentes dimensões como a afectiva, comportamental e cognitiva. No segundo ponto, é dada atenção a factores contextuais do envolvimento, nos aspectos que se atêm à relação social do aluno na escola, concretamente no que diz respeito à relação do aluno com o professor e com pares, ambiente e segurança escolar e ainda a componente da instrução, e à relação social do aluno em casa, no que se refere ao envolvimento familiar e à participação da família em actividades escolares.

No segundo capítulo, clarifica-se o leitor quanto aos aspectos relativos às opções metodológicas adoptadas na concretização da investigação, especificando o *design* de estudo, as características dos participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de recolha e de análise de dados.

A apresentação, análise e discussão dos resultados integram o terceiro e último capítulo, onde se procura perceber a forma de envolvimento mais característica dos participantes e aspectos que, na perspectiva daqueles, possam estar a condicionar esse envolvimento. O trabalho terminou com as conclusões onde se sintetizam as principais ideias a retirar desta investigação empírica na visão da autora, bem como as implicações e as limitações do estudo, e alguns contributos e sugestões para promover o comprometimento dos alunos que frequentam a instituição escolar.

CAPITULO I

Perspectivas e Abordagens

1. Envolvimento escolar

De entre os temas que preocupam actualmente o sistema educativo, e que são objecto de interesse e atenção por parte de investigadores, profissionais da educação e comunidade educativa em geral, ocupam um lugar de destaque, os temas relativos às elevadas taxas de insucesso escolar, ao absentismo e ao abandono escolar precoce, aos problemas de indisciplina e ao baixo grau de envolvimento dos alunos pela escola.

Neste enquadramento, diversas têm sido as investigações, com distintas abordagens e perspectivas, que têm evidenciado preocupação com a necessidade de envolver os alunos na escola e de os motivar para a conclusão da escolaridade obrigatória (eg., Gembeck, Chipuer, Greed & McGregor, 2006, cit. *in* González, 2010), na medida em que o envolvimento do aluno parece exercer uma influência relevante sobre os resultados académicos e a formação, em geral, do aluno (Veiga, 2009). Para alguns autores, o abandono escolar poderá ser uma expressão de baixo envolvimento (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009).

Com efeito, o envolvimento dos alunos na escola constitui hoje um elemento central, para o sistema educativo; procuram-se medidas, propostas e programas de diversas naturezas, com o intuito de melhorar e aumentar o compromisso, o interesse genuíno, isto é o envolvimento do aluno com a escola e com a sua aprendizagem (González, 2010).

1.1. Enfoque histórico do conceito de envolvimento

O enfoque da investigação em torno do envolvimento escolar tem como preocupação a identificação de factores associados ao envolvimento do aluno na escola (González, 2009). Foi neste sentido que se desenvolveram distintas linhas de investigação entrelaçadas, com variações e inconsistências nos conceitos e na terminologia utilizada (Furlong; Whipple; Jean; Simental; Soliz; Punthuma, 2003; Fredericks; Blumenfeld; Paris, 2004; Appleton; Christeson; Furlong, 2008, cit. *in* González, 2010).

As contribuições dos estudos realizados acerca do envolvimento são amplas e diversas. Abarcam desde investigações que contribuiram para criar a ideia de que o envolvimento do aluno na escola se relaciona estreitamente com o desempenho

académico, passando por estudos que argumentam que o envolvimento é um resultado escolar em si mesmo, com importantes implicações para as organizações educativas (González, 2010). A investigação sobre o envolvimento do aluno na escola com este destaque é relativamente recente. Foi desenvolvida vivamente nos EUA desde os anos 90 do século passado.

A Grã-Bretanha também conta com uma certa tradição ao nível da investigação, sobretudo relacionada com os fenómenos do *desengagement*, fulcrais para a identificação de variados factores que incidem no desprendimento progressivo dos alunos relativamente à escola (Solomon & Rogers, 2001; Riley & Forrester, 2002; Callanan *et al.*, 2009; Ross, 2009, cit. *in* González, 2010).

Também são visíveis os trabalhos de investigação desenvolvidos no Canadá (Archambault *et al.*, 2009) e na Austrália (Fullarton, 2002), que têm apresentado contribuições relevantes, desde abordagens críticas a sócio-críticas.

Portugal tem acompanhado os estudos neste domínio, integrando um projecto internacional intitulado “Exploring Student Engagement in Schools Internationally”, no âmbito do qual se pretende, entre outros aspectos, o desenvolvimento de um instrumento de avaliação, tendo já sido produzida uma primeira versão internacional designada por “Student Engagement in School Questionnaire” (Veiga, 2009).

1.2. O Envolvimento do aluno na escola: um conceito ainda em construção

O conceito de envolvimento do aluno na escola não conta com uma denominação e com uma definição clara e unívoca, sendo ainda entendido de diferentes formas por investigadores.

Acerca da sua denominação, há quem utilize a expressão “envolvimento escolar”, outros “envolvimento académico” enquanto outros se referem ao “envolvimento na aprendizagem”, e também há quem se refira ao “não envolvimento”, ou “desafecto” (González, 2010).

No respeitante à sua definição, é frequente alguns investigadores aludirem à escassa descrição do conceito, às diferentes formas de o operacionalizar e à diversidade de linhas e focos de investigação que se entrelaçam em torno do mesmo (Frederick, Blumenfield, Friedel & Paris, 2003; Appleton & Christenson, 2008).

Frederick *et al.* (2003), referem que sobre a designação de envolvimento se incluem uma série de construtos que “podem ajudar a explicar como se comportam, pensam e sentem os alunos na escola” (p.6).

Por sua vez, Glanville e Wildhagen (2007) postulam que o envolvimento escolar se refere a um envolvimento psicológico e de conduta do aluno no currículo escolar, abrangendo uma serie de atitudes como “participação”, “adesão”, “pertença”. Para os mesmos autores os termos “alienação” e “afastamento” referem-se ao não envolvimento.

Newmann (1986, *cit.* in Zyngier, 2010) afirma ser difícil definir operacionalmente o termo envolvimento, contudo, assegura que “sabemos quando estamos na sua presença” (p.98).

McMahon e Portelli (2004), numa perspectiva crítica, indicam que a noção de envolvimento dos alunos na escola tem sido levantada em termos abstractos, aplicável a qualquer quadro, à margem de diferenças ou necessidades contextuais.

Simon-Morth e Chen (2009) também referem que o envolvimento escolar foi definido operacionalmente de diversas formas, na tentativa de valorizar o grau em que os alunos estão envolvidos, conectados e comprometidos com a escola e motivados para aprender e vencer. A ilustrar esta ideia está também a definição apresentada por Newmann, Wehlage e Lamborn (1992), ao apontar que o conceito de envolvimento faz referência à implicação activa, ao compromisso e atenção concentrada, em oposição à participação superficial, apatia ou desinteresse.

Como se pode verificar, embora as alusões anteriores ilustrem algumas formas habituais de definição do conceito de envolvimento. Não significa, contudo, que exista um consenso na sua operacionalização, uma vez que distintos investigadores ao centrarem-se em aspectos do envolvimento do aluno com a escola, fazem uso de outros conceitos mais específicos que nem sempre estão bem delimitados.

1.3. Envolvimento e motivação: dois conceitos distintos

Eventualmente, uma das dificuldades associadas à clarificação do conceito de envolvimento prende-se com alguma proximidade a outros construtos. Com efeito, na procura dos antecedentes do envolvimento do aluno na escola, podemos situar-nos na

literatura sobre a motivação (Schunk & Zimmerman, 2006, cit. in Veiga, 2009). Todavia, importa destacar que envolvimento e motivação são conceitos distintos.

A motivação está ligada aos processos psicológicos que exercem influência sobre o comportamento dos estudantes em situações de aprendizagem, está relacionada com as razões ou motivos que levam o indivíduo agir de determinada maneira. Já o envolvimento refere-se à relação estabelecida entre o indivíduo e actividade. Essa relação envolve aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos, podendo ser modificada a partir de mudanças introduzidas no contexto (Frydenbeg, E.; Ainley, M; Russell, N., 2005).

Os primeiros estudos sobre o envolvimento dos alunos na escola focalizavam frequentemente comportamentos “*time-on-task*” (tempo efectivo dedicado à tarefa/actividade). Mas o envolvimento é muito mais do que o tempo que os alunos dispensam na tarefa, uma vez que engloba o seu comportamento (persistência, esforço, participação), a sua cognição (valor atribuído à aprendizagem, relevância para o futuro, uso de estratégias e autoregulação) e as suas experiências interpessoais e afectivas (sentimentos em relação à aprendizagem e sentido de pertença à escola), não esquecendo a importância dos professores, pares e família (Anderson; Christenson; Lehr, & Jones, 2008).

Pode acontecer, por exemplo, um aluno estar motivado a ter uma boa actuação no geral, sem estar envolvido em tarefas específicas da escola (Newmann, *et al.* 1992). Ou seja, os alunos podem estar motivados, mas não envolvidos. Num estudo recente Frydenberg *et al.* (2005) observaram que alunos de escolas primárias e secundárias, registaram pontuações elevadas e positivas referente às suas motivações para aprender, mas indicaram um baixo nível de interesse no trabalho de sala de aula. Nesta situação, é pouco provável que os alunos direccionem o máximo da energia motivacional para o seu trabalho escolar.

Assim, podemos inferir que os alunos podem estar motivados, mas não envolvidos, e é exactamente isso que constitui um dos maiores desafios para todos os intervenientes da educação, a fim de fazer face e corresponder às necessidades dos jovens cada vez mais desinteressados e alienados da escola (Willms, 2000).

1.4. Visão unidimensional vs multidimensional do envolvimento do aluno na escola

Fundamentalmente no que respeita à investigação desenvolvida na América do Norte, há a distinguir duas grandes etapas no desenvolvimento do construto (Yonezawa, Jones & Joselowsky, 2009). Uma representada por trabalhos iniciais que tenderam a caracterizar o envolvimento do aluno na escola sobretudo em termos unidimensionais, e a outra, em que o envolvimento é considerado um fenómeno multidimensional.

Ilustrando a primeira etapa, em Frederiks *et al.* (2004) encontra-se uma sistematização da maioria dos trabalhos realizados na década passada num quadro que distingue separadamente três dimensões do envolvimento: comportamental, afectivo e cognitivo. Foi notório o enfoque da investigação na incorporação de definições do envolvimento do aluno, preferencialmente em algumas dessas dimensões. Por exemplo, boa parte dos estudos engloba os aspectos comportamentais, centrados nos comportamentos observáveis dos alunos, como manifestação do seu maior grau de envolvimento com a escola e com a sua aprendizagem. Outros estudos centraram-se essencialmente em aspectos emocionais, relativos ao interesse, valores e sentimentos (negativos e positivos) pela escola, aulas, professores, e nos estados afectivos (ansiedade, tédio, interesses etc.) dos estudantes na escola. Também houve investigações que se focalizaram nos aspectos cognitivos, que avaliam o envolvimento psicológico do aluno na aprendizagem, o domínio das ideias, conhecimento e habilidades e sua motivação intrínseca para aprender. Mas no geral, foram predominantes os trabalhos centrados nos aspectos comportamentais e a sua relação com os resultados académicos.

Na verdade, estes últimos estudos revelaram-se essenciais no estabelecimento da relação entre comportamento e envolvimento, todavia com limitações na hora de integrar outros elementos (afectivo e cognitivo) que, hoje, considera-se fazerem parte do envolvimento (Atweh, 2007). Como relata Atweh (2007), foi desenvolvido um conjunto de estudos que analisaram as dimensões do envolvimento do aluno na escola de forma isolada, isto é, numa perspectiva unidimensional. Estes estudos vêm ao encontro da ideia expressa por Jimerson, Campos e Greif (2003), ao afirmarem que as definições do envolvimento do aluno na escola quase nunca incluíam elementos afectivos e cognitivos.

Frederiks, Blumenfeld, Paris, (2004) recordam que o envolvimento do aluno na escola foi considerado como um conceito estático com três dimensões isoladas (comportamental, afectiva e cognitiva), evocando que estudar alguma das componentes ajudaria a compreender o envolvimento escolar como um todo. Porém, os autores também descrevem que examinar separadamente as dimensões do envolvimento dicotomiza o comportamento, as emoções e cognições do aluno, quando na realidade estes factores estão dinamicamente integrados e não isolados. Ainda, adiantam que apesar da existência de robustos corpos de trabalho sobre cada uma das dimensões do envolvimento em separado, considerar o envolvimento como um construto multidimensional oferece uma maior base lógica para examinar os antecedentes e consequências do comportamento, das emoções e da cognição simultaneamente e dinamicamente.

Frederiks *et al.* (2004) defendem, então, a necessidade de entender o envolvimento como um meta-construto que integra múltiplos construtos relacionados, designadamente as três dimensões já mencionadas. O afastamento das caracterizações unidimensionais do envolvimento do aluno na escola, para uma visão multidimensional é, como referem Yomenazwa *et al.* (2009), uma mudança que apesar de não se ter completado totalmente, tem ganho muito terreno nos últimos anos.

Na verdade, a natureza multidimensional do envolvimento tem vindo a conquistar um assaz reconhecimento na actualidade (Audas & Willms, 2001; Jimerson *et al.*, 2003; NCSE, 2006; Atweh, 2007; Lipman & Rivers, 2008; Furlong & Christenson, 2008; Simon-Morton & Chen, 2009, *cit.* in González, 2010) ainda que a concordância sobre a multidimensionalidade difira no que respeita ao número e tipo de dimensões implicadas. Com efeito, distintos modelos de envolvimento do aluno na escola incluem duas componentes (comportamental e afectivo), três (comportamental, afectivo e cognitivo) ou quatro (comportamental, afectivo, psicológico e académico), (Appleton *et al.*, 2008, *cit.* in González, 2010).

Uma articulação compreensiva acerca do envolvimento como um todo é encontrada na revisão extensiva da literatura conduzida por Frederiks *et al.* (2003). Os autores defendem que o envolvimento na escola inclui uma dimensão comportamental, englobando a participação nas actividades sociais, académicas e extracurricular; uma emocional, que envolve atitudes face à escola, aos professores e disciplinas, e ligações para com a instituição; e finalmente uma dimensão cognitiva, que envolve a disposição

dos alunos para investir na sua educação, compreender ideias complexas e habilidades difíceis.

Também aquando da sua revisão da investigação, Rhodes (2007) relata que o envolvimento do aluno é um constructo multidimensional que os teóricos adoptam para englobar as dimensões comportamentais, cognitivas e afectivas: alunos envolvidos são aqueles que pensam, agem e sentem que a escola é interessante hoje, e importante para amanhã. Os alunos que estão envolvidos exibem um conjunto de comportamentos que apoiam a realização académica, incluindo a participação, persistência na tarefa, assiduidade regular e atenção sustentada. Os factores emocionais, normalmente considerados como indicadores do envolvimento do aluno, incluem a excitação, o interesse e o gosto pela aprendizagem, e um sentimento de pertença para com a escola. Por último, a componente cognitiva do envolvimento manifesta-se na preferência pelo desafio académico, investimento na aprendizagem, auto-conceito positivo (tanto em termos de habilidade académica como de eficácia no sentido mais amplo) e objectivos e aspirações para com a educação futura.

Apesar dos méritos verificados através da investigação, o envolvimento do aluno na escola enquanto construto teórico, tem as suas limitações. Fredericks *et al.* (2004) sublinharam que a conceptualização do envolvimento é teoricamente inconsistente devido à incorporação de uma variedade de subconstrutos entre os diferentes investigadores e a uma sobreposição nas definições dos diferentes tipos de envolvimento.

Através da revisão da literatura efectuada, os autores ficaram com a impressão de que as dimensões do envolvimento (comportamental, afectiva e cognitiva) sobrepõem-se umas às outras e que ainda também podem sobrepor-se com os seus antecedentes e resultados.

Ora, uma possível solução, referem Lam e Jimerson, (2008) é garantir que os subconstrutos não se sobrepõem, sendo assim essencial aperfeiçoar a sua conceptualização e acautelar que as componentes de cada dimensão sejam claramente definidas e independentes umas das outras.

Assim, a busca de uma conceptualização mais holística do envolvimento é elencada na explicação dada por Lam e Jimerson (2008) ao referirem que se trata de um constructo multidimensional que congrega a dimensão afectiva, comportamental e cognitiva da adaptação do aluno na escola.

Com efeito, ao incorporar subconstrutos bem definidos no conceito de envolvimento do aluno, podemos não só minimizar as limitações da sua organização, como ainda capitalizar os méritos do seu carácter inclusivo (Lam & Jimerson, 2008).

1.5. Dimensões do envolvimento do aluno na escola

1.5.1. A Dimensão afectiva

A dimensão afectiva, denominada também de “componente psicológica” do envolvimento do aluno com a escola, destaca a importância das conexões afectivas na escola e nas aulas. Inclui, como relata Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz e Punthuma (2003, cit. *in* González, 2010), um nível de resposta emocional ou envolvimento para com a escola, abrangendo sentimentos de afeição, apreço, gosto, pertinência, laço e adesão.

Yazzie-Mintz (2001) também relaciona a dimensão afectiva com o sentimento de conexão (ou desconexão) do aluno com a escola, isto é, como se sente acerca dela, das pessoas, bem como dos métodos dos trabalhos escolares.

Frederiks *et al.* (2003, 2004) indicam que se trata de uma dimensão do envolvimento do aluno com a escola assente na noção de “atractivo”, considerando as reacções positivas (interesse) e negativas (aborrecimento) dos alunos na sala de aula (Skinner & Belmont, 1993) e as reacções emocionais face à escola, ao professor e aos colegas (Lee & Smith, 1995, cit. *in* González, 2010).

Outros estudiosos (Finn, 1989; Voelkl, 1997; Newmann & Davis, 1992; Glanville & Wildhagen, 2007), conceptualizam o envolvimento afectivo como uma identificação com a escola, que inclui o sentimento pertença (sentir-se parte dela e sentir que a escola é uma parte importante da sua própria experiência), a valorização pelo aluno no êxito das realizações relacionadas com a escola e a sua utilidade para a vida e para o futuro, e a apreciação do sucesso nos resultados académicos.

Também Willms (2000), ao referir-se à dimensão afectiva, invoca o compromisso afectivo de sentimento de pertença ou adesão à escola mas no sentido do aluno sentir-se aceite e valorizado pelos colegas e outros membros e ainda aceitação dos valores escolares.

Outros estudiosos (Fullarton, 2002; Jimerson *et al.*, 2003; Lipman e Rivers, 2008; Anderson, Christenson & Lehr, 2009), quando se referem ao envolvimento

afectivo destacam o compromisso emocional, que passa pelos sentimentos dos alunos em relação aos professores, colegas, outros profissionais e, ainda, pela escola.

Um dos aspectos incluídos na dimensão afectiva do envolvimento do aluno na escola, ao qual a literatura prestou particular atenção, é o conceito de sentimento de pertença à escola que os estudantes possuem, um conceito amplamente estudado por parte dos psicólogos tal como afirma Osterman (2000), e que o mesmo autor (2000, 2002) denomina de “sentido de comunidade” dos alunos. Trabalhos realizados sobre este aspecto associam-no à qualidade das relações entre professores e alunos e, em geral, aos laços sociais do estudante para com a escola (Finn, 1989; Romeroy, 1999; Murphy *et al.*, 2001; Croninger & Lee, 2001; Bergeeson, 2003, cit. *in* González, 2010). É habitual associar a ausência ou debilidade de tais laços com os problemas de abandono, insucesso e de fragilidade de convivência.

A importância do apoio social como elemento básico na adaptação académica e no envolvimento dos estudantes é igualmente sublinhada por Suárez- Orozco, Pimentel e Martin (2009) num estudo sobre alunos emigrantes, onde os autores apontam para a ideia de que a adaptação bem sucedida dos alunos está relacionada com a qualidade das relações que aqueles estabelecem na escola, quer com os professores quer com os colegas.

Um tema sobre o qual a investigação sobre o envolvimento afectivo tem dado real atenção é a influência da rede de amigos no sentimento de compromisso que se desenvolve entre os alunos e a escola (Furlong *et al.*, 2003; Rumberger, 2008; Suárez- Orozco *et al.*, 2009).

A literatura sobre o assunto diz-nos que é habitual destacar-se a importância que têm para o aluno as relações significativas (com os professores e colegas), o seu rendimento, a permanência na escola, a importância que atribuem à confiança, o apoio e a colaboração nas suas relações escolares (González, 2010).

As referências anteriores são representativas, não só da diversidade de conceitos, elementos e aspectos a serem integrados na dimensão afectiva, mas também, de uma forma ou outra, da importância atribuída às relações sociais e académicas dos estudantes nas escolas e nas aulas.

Numa perspectiva mais crítica, alguns autores vão mais além (Cunningham, 2005, cit. *in* González, 2010) quando afirmam que as diferentes componentes da dimensão afectiva do envolvimento, isto é, os conceitos usados (como sentimento de pertença, vínculo afectivo, adesão, sentimento de conexão, adesão, sentir-se membro,

etc.), com frequência se sobrepõem ou são utilizados indistintamente. Assim, podemos inferir que quando o estudo do envolvimento do aluno na escola se expandiu, também o léxico de termos e conceitos cresceu indistintamente (Bum, Weis *et al.* 2005; cit. *in* González, 2010).

No presente estudo os aspectos relacionados com a dimensão afectiva assentam na proposta de alguns autores quando sugerem que o envolvimento afectivo do aluno na escola prende-se com componentes como o gosto pela aprendizagem, que abarca sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem (Lam, 2008) e reacções afectivas na sala de aula, como sejam o interesse, curiosidade e felicidade (Frydenberg, *et al.* 2005), e o gosto pela escola, como sejam a ligação e identificação à escola (Lam, 2008) que inclui o sentimento pertença (sentir-se parte dela e sentir que a escola é uma parte importante da sua própria experiência) (Finn, 1989; Voelkl, 1997; Glanville & Wildhagen, 2007).

1.5.2. A Dimensão comportamental

Grande parte da investigação sobre o envolvimento, particularmente quando começou a ser estudado na década de 90, centrou-se, como já foi referido anteriormente, em aspectos comportamentais, mais especificamente em comportamentos observáveis (como assiduidade, participação em actividades escolares e extracurriculares, cumprimento das regras, e ausência de comportamentos disruptivos) que denotariam o quão envolvido estavam os alunos nas tarefas e na realização do trabalho escolar.

Foi patente a atenção prestada a esta dimensão, na medida em que o envolvimento escolar era medido basicamente por comportamentos observáveis relacionados com o esforço, participação e realização (Jimerson *et al.* 2003).

Yonezawa, Jones e Joselowsky (2009), argumentam que os investigadores que se orientam unicamente pela dimensão comportamental examinam apenas a forma de actuação dos estudantes, isto é, as acções ou os comportamentos e a participação em actividades escolares.

Na hora de restringir e investigar a dimensão comportamental, terá sido influente a definição delimitadora de Finn (1993), que considera que o envolvimento dos alunos na escola ostenta duas dimensões básicas, uma comportamental que se define em termos de participação, ou seja, se um aluno participa de forma regular na aula e nas

actividades escolares, e outra afectiva assente no sentimento de pertença, isto é, se um aluno sente que pertence à comunidade escolar e valoriza resultados escolares relevantes.

Finn (1993) iguala a componente comportamental do envolvimento à “participação” do aluno nas actividades escolares. Para tal sugere que seria necessário distinguir quatro níveis diferentes de participação (Finn, 1989). O primeiro incluiria comportamentos básicos, como o cumprimento das regras na escola, ter uma assiduidade regular e respeitar as orientações do professor. O segundo nível abarcaria a iniciativa do aluno em termos de colocar questões, iniciar diálogo com o professor, procurar ajuda, etc., bem como o entusiasmo e o uso do tempo extra nos trabalhos escolares. O terceiro nível incluiria o envolvimento do aluno e participação em aspectos sociais e extracurriculares da vida escolar. O último e quarto nível diria respeito à participação na gestão escolar, como por exemplo, estabelecer metas académicas e participar de forma regular no sistema disciplinar da escola.

O investigador (Finn, 1989) argumenta que é da participação dos alunos nas actividades extracurriculares oferecidas pela escola que advém a identificação com a escola; é esse tipo de actividades que concorre para um sentimento de pertença que ajuda a promover um sentimento de auto-valorização e auxilia os alunos a tornarem-se resilientes, particularmente se fazem parte de um grupo em risco de abandonar a escola antes de completar a escolaridade obrigatória.

Estudos norte-americanos têm considerado a participação como positivamente relacionada com um leque de resultados educacionais de sucesso (Fullarton, 2003).

De facto, foram muitos os investigadores (Voelkl, 1997; Willms, 2000; Fullarton, 2002) que adoptaram o modelo bi-dimensional de Finn (1989) nas suas próprias investigações ou que definiram esta dimensão comportamental como a dimensão do “compromisso” em termos de participação.

Fredericks *et al.* (2003, 2004), na sua revisão da investigação sobre o tema, anunciam que embora a componente do “compromisso” em termos de participação do aluno ter sido delimitada de formas diferentes por diferentes investigadores, no geral, faz referência à noção de participação em actividades académicas ou extracurriculares por parte do aluno, considerada e entendida pelos autores, como um elemento crucial na obtenção de resultados académicos positivos e na prevenção do abandono.

À semelhança dos teóricos acima descritos, também Lam (2008) defende que o envolvimento comportamental do aluno na escola abrange componentes como o envolvimento activo nas actividades extra-curriculares.

Outras definições sobre o envolvimento comportamental do aluno na escola focalizam-se na participação de tarefas de aprendizagem e académicas na sala de aula, e incluem comportamentos como a persistência, esforço e atenção (Birch & Ladd, 1997; Finn, 1989; Skinner & Belmont, 1993; Glanville e Wildhagen, 2007; Lipman e Rivers, 2008, cit. *in* González, 2010).

Lam (2008) também sugere que o envolvimento comportamental do aluno na escola inclui componentes como o esforço e persistência na aprendizagem (manifestação comportamental da motivação para o sucesso). Está ainda relacionado com a participação aberta do aluno na sua educação, como a frequência às aulas, trabalho duro e constante e estar implicado activamente nos trabalhos da sala de aula (Newman & Davis, 2004), bem como acções ou desempenhos observáveis, como a realização os trabalhos de casa (Willms, 2000; Jimerson *et al.*, 2003).

As definições do envolvimento comportamental do aluno na escola por parte dos investigadores são alvo de várias apreciações, por vezes controversas. Por exemplo, Zyngier (2007) adverte que a investigação sobre a temática não vai além de contar o número de alunos que estão envolvidos em tarefas curriculares (como completar trabalhos de casa, não faltar às aulas, persistência e esforço e atenção) ou nas extracurriculares, sem a preocupação mínima em aprofundar o tema com o objectivo de compreender o significado que os alunos atribuem à actividade ou a sua motivação para participar nela.

Nesta mesma linha crítica estão McMahon e Portelli (2004), quando testemunham que a atenção prestada às manifestações comportamentais do envolvimento do aluno, normalmente, toca por alto nas questões relativas à natureza da aprendizagem ou o seu propósito e metas.

No presente estudo o envolvimento comportamental do aluno na escola refere-se à conduta positiva, como seguir as regras e aderir às normas (Frydenberg, *et al.*, 2005), ao esforço à persistência para com a aprendizagem (Birch & Ladd, 1997; Skinner & Belmont, 1993) e finalmente a participação nas actividades extra-curriculares da sua escola (Finn, 1989 & Frydenberg, *et al.*, 2005).

1.5.3. A Dimensão cognitiva

O envolvimento cognitivo refere-se à qualidade do processamento cognitivo que os estudantes utilizam nas tarefas escolares (Walker, Greene, & Mansell, 2006, *cit. in* Lam, 2008).

São variadas as formas como diferentes autores se referem à dimensão cognitiva do envolvimento do aluno. Por exemplo, para Fredericks *et al.* (2004), esta dimensão assenta fundamentalmente na ideia de investimento intelectual. Alegam que a dimensão cognitiva do envolvimento tem-se centrado em dois aspectos. Por um lado, no investimento psicológico na aprendizagem que se prende com as percepções de competência, disponibilidade em implicar-se em actividades de aprendizagem e o uso de estratégias meta-cognitivas e de auto-regulação por parte dos alunos (memorização, planificação de tarefas, auto-control), para controlar e orientar os seus processos de aprendizagem; e por outro, na vontade do aluno em persistir em tarefas difíceis, regulando o seu próprio comportamento de aprendizagem e ainda a disposição para esforçar-se o necessário para a compreensão das ideias complexas e o domínio de capacidades difíceis.

Neste enquadramento, Pintrich e De Grot (1990, *cit. in* Chapman, 2003) também enfatizam o envolvimento cognitivo dos alunos como estando associado ao uso de estratégias metacognitivas e de auto-regulação, como o ensaio, a sumaização e a elaboração para recordar, monitorar e compreender os seus processos de aprendizagem. Nesta perspectiva, o comprometimento dos alunos é visto como um comportamento motivado, que resulta do tipo de estratégias cognitivas que os alunos optam por utilizar (por exemplo estratégias de processamento superficial *vs* profunda). Os alunos que optam por estratégias profundas estão mais envolvidos cognitivamente, exercem mais esforço mental (focado na aprendizagem), criam mais ligações entre as ideias e atingem maior compreensão das mesmas, bem como têm mais vontade em persistir em tarefas difíceis, regulando o seu próprio comportamento de aprendizagem.

Com efeito, outros investigadores (Connell & Wellborn, 1991; Newmann Wehlage & Lamborno, 1992; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez, 1989, *cit. in* Fredericks, *et al.*, 2003) também afirmam que a dimensão cognitiva do envolvimento do aluno se refere ao investimento psicológico na aprendizagem, numa preferência pelo desafio, assim como, a aspectos relacionados com a motivação e as estratégias meta-

cognitivas do aluno relacionadas com a aprendizagem autónoma e responsabilidade para a melhorar (Mandinach, 1983; Meece *et al.*, 1988, *cit.* in Fredricks, *et al.*, 2003).

A dimensão cognitiva do envolvimento reporta-se ainda a objectivos (pessoais e de esforço) de aprendizagem o que leva a que um aluno se envolva num tema com a intenção de o dominar. Refere-se também ao grau de curiosidade dos alunos sobre o que têm que aprender (Kloo & Ainley, 2005; Suárez, Orozco, 2009 *cit.* in González, 2010) e à disponibilidade para ir mais além do que as exigências básicas para dominar habilidades complexas (Lipman & Rivers, 2008).

No mesmo alinhamento de ideias estão Newmann *et al.* (1992) quando definem esta dimensão como o esforço dirigido para a aprendizagem, a compreensão, ou o domínio do conhecimento, habilidades ou capacidades para promover o trabalho académico.

Também o Committee on Increasing High School Students Engagement and Motivation to Learn (2004) sublinha que, para além dos comportamentos observáveis e das emoções, importam os aspectos cognitivos e mentais, argumentando que a implicação cognitiva genuína resultará em aprendizagem.

Nesta investigação o envolvimento cognitivo prende-se com a qualidade do processamento cognitivo apresentado pelos alunos nas tarefas escolares (Walker, Greene & Mansell, 2006, *cit.* in Chapman, 2003). Engloba o investimento na aprendizagem, que se estende ao uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e de auto-regulação para monitorizar e orientar os processos de aprendizagem e, ainda, aos objectivos de aprendizagem (Frydenberg, *et al.*, 2005) que se prendem com a relevância do trabalho escolar para aspirações de futuro, o valor da aprendizagem e objectivos pessoais (Apleton; Christenson; Kim & Reschly, 2008), numa vontade de ir para além do conhecimento básico (Printrich e De Grot, 1990, *cit.* in Chapman, 2003).

1.6. Envolvimento na escola – implicações para os alunos

Como já referenciado, nos últimos anos, o conceito de envolvimento tem sido alvo de interesse crescente no campo da educação. Muitos educadores e investigadores vêem-no como uma solução para os problemas de baixa realização escolar e, neste sentido, é encarado como um amortecedor contra a baixa realização académica e uma miríade de resultados negativos (Lam e Jimerson, 2008). Como tal, são muitos os

autores (Anderson, *et al.* 2009) que consideram que o envolvimento do aluno como o conceito mais importante na prevenção do abandono escolar ou na promoção da conclusão dos estudos.

Também o conceito de envolvimento tem sido aplicado para descrever a disposição do aluno em participar nas actividades escolares de rotina, como ir às aulas, entregar trabalhos e seguir as indicações dos professores nas aulas (Chapman, 2003).

Da mesma opinião é Natriello (1984, *cit. in* Chapman, 2003), quando indica que o envolvimento dos alunos na escola está relacionado com a participação daqueles nas actividades oferecidas como parte do programa escolar.

Para Kearsley e Schneiderman (2007, *cit. in* Chapman, 2003), a ideia por detrás da teoria do envolvimento é a de que os alunos devem estar implicados, envolvidos em tarefas de aprendizagem com significado durante a interacção com os outros.

Quem parece partilhar desse pressuposto é o *Comimitee on Increasing High School Student's Engagement and Motivation to Learn, Nacional Research CunnCIL* (2003), que refere que o envolvimento se baseia na ligação do aluno com o contexto social em que a aprendizagem ocorre.

Yazzie-Mintz (2006), no seu estudo intitulado “as vozes dos alunos sobre o envolvimento”, atesta que o envolvimento não é uma actividade a solo. E para reforçar esta afirmação, o investigador faz uma analogia ao termo quando utilizado noutros contextos. Alegou que falar sobre envolvimento é falar de relação.

As formas nas quais o termo “envolvimento” é usado numa variedade de contextos fora da educação focam a natureza relacional e interactiva do conceito. Por exemplo, duas pessoas ficam “envolvidas” quando se comprometem a entrar numa relação permanente, contínua e íntima com o outro; duas forças ficam “envolvidas” numa batalha quando se confrontam, comprometidos numa relação antagonista e violenta. Assim, falar de envolvimento no contexto escolar é falar sobre “relação” – a relação do aluno com a comunidade escolar: as pessoas (professores e pares), com as estruturas (regras, instalações, horários), com o curriculum e o conteúdo, com a pedagogia e com as oportunidades (curriculares e extra-curriculares). Deste modo, há muitas formas através das quais um aluno pode-se envolver com a comunidade escolar. O grau no qual o aluno está “envolvido” na escola dependerá da qualidade, profundidade e extensão da relação do aluno com estes vários aspectos da vida e trabalho da escola (Yazzie-Mintz, 2006).

Tomlinson (2002) indica que o envolvimento se refere à criação de um ambiente que incentiva os alunos a aprender. Para tal identifica cinco critérios, nomeadamente a afirmação (alunos sentem-se aceites), a contribuição (cada aluno sente que tem importância suficiente para contribuir e fazer a diferença), o propósito (cada aluno considera que o seu trabalho é interessante e significativo), o poder (cada aluno considera que o seu trabalho é um contributo para o crescimento gradual) e o desafio (cada aluno considera que o seu trabalho não ultrapassa a sua habilidade para ser bem sucedido).

Por seu lado, Shernoff; Csikszentmihalyi; Schneider e Shernoff (2003) sugerem também que o envolvimento do aluno é influenciado por factores fenomenológicos, de instrução, do docente, individuais e escolares. Assim, quando um aluno se sente amado, aceite e alvo de preocupação, o envolvimento é fortalecido e assim é criado um alicerce para a excelência académica.

Como se pode verificar, o conceito de envolvimento pode ser visto como uma disposição do aluno para aprender a trabalhar com os outros e envolver-se na instituição escolar, o que se expressa nos sentimentos de pertença e de ligação do estudante relativamente à escola (Willms, 2000). Porém, alguns alunos não partilham este sentimento de pertença e não acreditam que o sucesso académico terá um papel determinante no seu futuro. Estes sentimentos e atitudes podem resultar na “alienação” para com a escola (Finn, 1989; Jenkins, 1995) e, conseqüentemente, levará os estudantes a ausentarem-se gradualmente das actividades escolares e, nalguns casos, a apresentar comportamentos disruptivos e revelar atitudes negativas face a professores e outros alunos (Willms, 2000). Neste sentido, a investigação aponta para ideia de que o oposto do envolvimento é a “alienação” “desprendimento” ou “desafecto”. Os alunos não envolvidos são passivos, não se esforçam e desistem com facilidade face aos desafios; podem estar aborrecidos, depressivos, ansiosos ou até zangados com a sua presença na sala de aula; podem ser privados de oportunidades de aprendizagem ou mesmo rebeldes contra professores e colegas.

As implicações da falta de envolvimento dos alunos na escola e na educação, podem ser nefastas, uma vez que conduzem a fracas oportunidades laborais, associados a outros resultados negativos, como a gravidez na adolescência e o consumo de substâncias (McIntosh & Houghton, 2005, Hosie, 2007; Beinart *et. al.*, 2002, *cit. in* Ross, 2009).

A partilhar a mesma opinião estão Anderson *et al.* (2004) quando dizem que os alunos não envolvidos têm maiores probabilidades de desistir da escola e são mais propensos, mais tarde, a viver na pobreza, a serem dependentes da segurança social e outros sistemas de assistência governamental, a terem problemas de saúde, a envolverem-se em comportamentos criminais, a serem detidos e a experienciar o desemprego. Os mesmos autores acrescentam que os custos para a sociedade em termos de impostos e de programas de assistência governamentais para a empregabilidade, habitação e cuidados de saúde são impressionantes.

Também Steimberg *et al.* (1996 cit. in Suárez *et al.*, 2009) salientam aspectos referentes à falta de envolvimento. Os autores vêem o envolvimento do aluno na escola como o “grau em que estão conectados ao que está acontecendo nas aulas” (p.15). Referem que os diferentes níveis de envolvimento dos alunos com a escola se situam num contínuo, em que um dos pólos seria representado por aqueles altamente comprometidos, que estão activamente implicados na sua educação e fazem as tarefas pedidas para vencer na escola, e o outro pólo seria representado pelos os alunos não envolvidos, que habitualmente manifestam falta de interesse, assiduidade irregular às aulas, ou que não completam as tarefas escolares atribuídas. Todos estes aspectos podem conduzir a múltiplos fracassos e com frequência levam ao abandono e podem ser considerados como uma desvinculação, por parte do aluno com a escola e com o seu processo de aprendizagem (Chapman 2003).

2. Factores Contextuais

Sobre o envolvimento do aluno na escola, tem emergido da investigação dois conjuntos de factores – Pessoais e Contextuais que influenciam significativamente o envolvimento do aluno na escola e os seus resultados académicos.

Os factores pessoais estão associados a vários tipos crenças; orientação para objectivos; atribuição e de a auto-eficácia (Veiga, 2009).

Para o compromisso do aluno com a sua formação académica parece não bastar focar a atenção em factores pessoais relativos e exclusivos ao aluno.

Neste sentido, e no presente estudo, o foco está centralizado nos factores contextuais, na sua vertente escolar e familiar, particularmente no que diz respeito à relação social na escola e à relação social em casa.

Atender a factores contextuais, tanto no domínio instrutivo como social, parece contribuir para um melhor entendimento do comportamento escolar dos estudantes.

Igualmente os aspectos “ligados ao meio familiar são actualmente considerados como importantes factores contributivos para o desenvolvimento de trajectos educativos bem sucedidos” (Morgado, 2001, p.78)

É no seio da família que a criança e o jovem satisfazem as suas necessidades básicas. É nesta perspectiva que na opinião de Villas-Boas (2001) se pode entender o importante papel que a família desempenha na educação, ou seja, em todo o desenvolvimento integral, incluindo o desenvolvimento cognitivo, o comportamento e o desempenho escolar (Amado & Freire, 2002).

Está também documentado que apoio e envolvimento parental contribuem fortemente para o desempenho académico do aluno (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, cit. in Lam & Jimerson, 2008).

Depois da família, a escola, como refere Durkheim (cit. in Amado, 2001), é o espaço onde as crianças e os jovens continuam o seu processo de socialização, o meio onde se consolidam normas, valores e onde se estabelecem relações. Tal como na família, a escola assume um papel preponderante no desenvolvimento emocional, comportamental, intelectual e social.

É mais provável que os alunos estabeleçam compromissos pessoais com a escola e com a aprendizagem quando sentem que os pais, professores e outros alunos se preocupam com o seu sucesso. Deste modo, os alunos estão mais dispostos a continuar o investimento quando são encorajados, apoiados e assistidos (Jones, 2008).

De acordo com o *Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn, National Research Council* (2003), a probabilidade de os alunos estarem envolvidos é maior quando os professores, amigos e familiares apoiam eficaz e propositadamente o seu envolvimento na aprendizagem e na escola. As relações entre os factores contextuais, o envolvimento dos estudantes e os resultados escolares destes não são estáticas, pelo contrário, são recíprocas e dinâmicas (Skinner & Belmont, 1993). São vários os estudos que têm mostrado como os factores contextuais são susceptíveis de influenciar e afectar o envolvimento do aluno na escola (Lam e Jimerson 2008).

Assim, neste trabalho no que concerne aos aspectos referentes à relação social na escola, atende-se à relação aluno-professor, aluno-pares, ambiente e segurança escolar, e instrução). No que diz respeito à relação social em casa, esta engloba o envolvimento familiar na escola e a participação da família nas actividades escolares. (Lam & Jimerson, 2008).

2.1. Relação social do aluno na escola

O envolvimento do aluno na escola não assenta apenas na tarefa, uma vez, que no âmbito do contexto da escola, existem muitos outros factores que podem influenciar o envolvimento do aluno.

Neste sentido, duas amplas componentes da escolarização têm manifestado um impacto significativo no envolvimento do aluno na aprendizagem: a cultura das relações e a cultura da aprendizagem, tanto ao nível da escola como da sala de aula (Frydenberg *et al.* 2005).

A evidência não provém apenas da investigação tradicional, mas também das percepções dos próprios alunos, uma vez porque estes são observadores dos seus professores, isto é, daquilo que se passa na sala de aula, das suas próprias reacções e daquilo que ajuda e prejudica a sua aprendizagem. A cultura escolar tem apresentado uma influência persuasiva, tanto directa como indirectamente nos alunos. Os alunos que demonstram clareza nos propósitos, equidade, apoio social têm maior probabilidade de desenvolver envolvimento comportamental, afectivo e cognitivo com a sua aprendizagem e com a escola (Newmann, 1996, cit. *in* Frydenberg *et al.* 2005).

2.1.1. Relação aluno/ professor

A literatura tem destacado a importância que o suporte do professor desempenha sobre os alunos, para que estes se envolvam de forma satisfatória na escola e na aprendizagem (Júlio, Vaz & Faria, 2006; Skinner & Belmont, 1993; Turner *et al.*, 1998).

Os professores são centrais no envolvimento dos alunos na aprendizagem, sendo a sua influência poderosa e persuasiva, um facto constante na determinação da qualidade da vida escolar para os alunos (Batten & Girling-Butcher, 1981, cit. *in* Frydenberg *et al.* 2005). Tem sido defendido que a atenção e os cuidados dedicados por

parte do professor têm um efeito significativo nas atitudes e nos sentimentos dos alunos face à escola (envolvimento afectivo), na conduta e participação (envolvimento comportamental), na adopção de estratégias eficazes (envolvimento cognitivo) e na realização académica (Frydenberg *et al.* 2005).

Os professores têm também um papel essencial e no modo de interacção dos pares na sua sala de aula. Por exemplo, quando os professores encorajam e desenvolvem respeito mútuo entre alunos, estes sentem-se mais capazes e mais envolvidos na regulação do seu próprio comportamento (Fydenberg *et al.* 2005).

Um estudo conduzido por Turner *et al.* (1998), revelou que os estudantes apresentam maior envolvimento comportamental, emocional e cognitivo quando o professor insiste para que as ideias relacionadas com a actividade proposta sejam compreendidas, concede maior autonomia aos estudantes no processo de resolução da mesma e oferece apoio necessário à concretização dos objectivos da actividade.

Júlio, Vaz e Faria (2006) investigaram, à luz de um referencial psicanalítico, as interacções num grupo composto por estudantes que se destacaram pelo alto envolvimento durante a resolução de uma actividade de Física. Concluíram que em tarefas que exigem maior investimento cognitivo para sua realização, não basta elevado envolvimento comportamental e emocional.

Também verificaram, que perante este tipo de tarefa, os estudantes altamente envolvidos tendiam a orientar o seu envolvimento por suposições básicas que os desviam das tarefas em busca de alívio para as tensões que surgem no grupo. Neste âmbito, o apoio do professor aos grupos é fundamental para que o elevado envolvimento comportamental e emocional resulte em envolvimento cognitivo e que essas dimensões do envolvimento sejam orientadas pelas tarefas de aprendizagem propostas.

Um estudo realizado por Skinner e Belmont (1993) indicou que a autonomia concedida aos alunos, a clareza de objectivos e a ligação do professor com aqueles, do ponto de vista afectivo e cognitivo, colaboraram para a promoção do envolvimento dos alunos. Os resultados indicam que a percepção dos alunos sobre a actuação do professor tem um efeito interactivo sobre o envolvimento.

Também a percepção dos alunos sobre o professor, desempenha um importante papel sobre o envolvimento daqueles na escola e na aprendizagem.

Frydenberg *et al.* (2005) refere que a investigação internacional tem evidenciado que a percepção dos alunos sobre o apoio e envolvimento do professor também

contribui significativamente para um aumento do esforço, da atenção, do interesse e finalização dos trabalhos na aula.

Alunos que relatam um elevado sentido de ligação aos professores demonstram um envolvimento emocional e comportamental mais elevado (Furrer & Skinner, 2003; Connell & Wellborn, 1991; Gest, Welsh & Domitrovich, 2005; Murray & Greenberg, 2001; Wentzel, 1998; Eccles *et al.*, 1993, cit. in Frydenberg *et al.* 2005).

O entusiasmo dos alunos, interesse, felicidade e conforto na escola parecem ser moldados pelo seu sentido de ligação aos outros. Pelo contrário, sentimentos de aborrecimento, frustração, tristeza e ansiedade na escola são exacerbados quando as crianças e os jovens se sentem alienadas pelos outros (Lam, & Jimerson 2008).

Os alunos revelam um esforço acrescido nas actividades de sala de aula quando sentem que os professores nutrem interesse sobre eles enquanto indivíduos, reconhecendo-os por exemplo pelo nome e estabelecendo diálogo não só no contexto da sala de aula mas sobretudo fora dele ou no âmbito de outras actividades na escola (Frydenberg *et al.* 2005).

No mesmo alinhamento de ideias está Veiga (2001, 2007, 2008) ao identificar componentes extremamente importantes no que se refere à relação entre aluno e o professor. Por exemplo, a comunicação dos professores tem um impacto muito marcante sobre os alunos. Os alunos que relatam um elevado sentimento de proximidade com os seus professores demonstram um maior envolvimento emocional e comportamental (Furrer & Skinner, 2003; Connell & Wellborn, 1991; Gest, Welsh & Domitrovich, 2005, cit. in Veiga, 2009).

Quando os alunos têm a percepção que as interações que estabelecem com os professores são bem sucedidas, a qualidade do relacionamento será influenciada positivamente, a sua motivação a nível académico será mais elevada, bem como as suas atitudes em relação à escola (Cunningham, Wang & Bishop, s/d, cit. in Frydenberg *et al.* 2005).

Ao mesmo se refere Jones (2008), alegando que a intensidade da relação, a aproximação e a atenção que o professor disponibiliza, têm um impacto deveras positivo no desempenho escolar do aluno. As relações existentes entre os factores contextuais, o envolvimento do aluno nas escolas e os resultados dos alunos são recíprocas e dinâmicas. É altamente provável que quando os professores providenciem mais apoio social e de instrução aos alunos, estes serão mais envolvidos (Jones, 2008).

Segundo Mintz-Yazzie (2006), muita da investigação feita acerca do envolvimento dos estudantes na escola focaliza-se na necessidade do aluno se ligar a um adulto na comunidade escolar. O apoio dos adultos – pelo menos de um – é de fulcral importância para que os alunos se mantenham presentes na escola, na medida em que constitui uma base sólida para o envolvimento. No mesmo sentido Lippman (2008) afirma que é mais provável que os alunos se envolvam se tiverem apoio dos adultos, enquanto pessoas significativas, em casa e na escola.

2.1.2. Relação aluno/pares

A investigação tem destacado a importância da influência das relações entre os alunos e os seus pares na criação de boas oportunidades de envolvimento (Newmann, 1992).

Há um conjunto de estudos que abordam a influência das relações estabelecidas entre os alunos e seus pares (Kindermann, 1993; McNamara, Barry & Caldwell, s/d; Newmann, 1993 & Frydenberg, 2005).

O trabalho efectuado por Kindermann (1993) foi um dos primeiros que investigou a relação entre envolvimento escolar e o relacionamento entre colegas de grupo no 1º ciclo. Uma das questões centrais do estudo foi verificar se o envolvimento dos estudantes que se reúnem para formar um grupo de forma voluntária é homogéneo, isto é, se o envolvimento pode ser tido como um critério para compreender a formação espontânea dos grupos. Os resultados evidenciaram que os alunos tendem a reunir-se com os colegas que apresentam o mesmo nível de envolvimento e que, apesar das mudanças na composição dos grupos ao longo do ano, a homogeneidade do envolvimento dos alunos é mantida.

McNamara, Barry e Caldwell (s/d, cit. *in*, Willms 2000) demonstraram que os jovens com relações de amizade na escola apresentavam níveis mais altos de desempenho escolar e menos angústia emocional do que os alunos sem amizade recíproca.

Segundo Frydenberg *et al.* (2005), as normas e valores do grupo de pares são importantes no ambiente da sala de aula. Segundo os autores, os estudos focalizados no nível de envolvimento do grupo de pares – aceitação e rejeição e a eficácia da interacção na aprendizagem, concluíram que pertencer a um grupo de pares altamente

envolvido tende a aumentar o envolvimento comportamental a nível individual. Também é mais provável que as raparigas tenham grupos de pares mais apoiantes na aprendizagem escolar que propriamente os rapazes (Frydenberg *et al.* 2005).

2.1.3. Ambiente escolar e segurança

O ambiente escolar nem sempre atende às necessidades dos alunos. Quando os alunos não percebem um ambiente calmo e seguro, poderá levar a uma diminuição do seu envolvimento e do desempenho escolar, e assim, ampliar a sua vulnerabilidade para o desenvolvimento de comportamentos de risco (por exemplo, ao abandono escolar). Um aspecto específico da influência do contexto social escolar com o envolvimento do aluno é certamente a segurança e a ordem no ambiente escolar (Fydenberg *et al.* 2005).

São alguns os estudos que têm tentado explicar o porquê da variação dos níveis de envolvimento dos alunos nas escolas em termos do ambiente escolar (Finn & Voelkl, 1993; Johnson *et al.*, 2001; Lee & Smith, 1993, cit. *in* Willms, 2000).

Finn e Voelkl (1993 cit. *in* Willms, 2000) verificaram que os alunos em risco, nomeadamente aqueles com assiduidade menos consistente, são menos envolvidos nas escolas onde as regras são rigidamente aplicadas. Esta evidência é consistente com os achados de Rumberger's (1995, cit. *in* Willms, 2000) que defende que os alunos têm menos probabilidade de abandonar a escola quando a política disciplinar é percebida como segura e justa.

É frequentes os alunos terem dificuldade em permanecer e ou continuarem envolvidos em ambientes que percebem como inseguros ou injustos (Mintz-Yazzie, 2006). Segundo Jensen (1998, cit. *in* Voke, 2002), o ser humano necessita sentir-se ligado aos outros, do mesmo modo também deseja estar física e psicologicamente seguro; assim são os alunos, quando confrontadas com ameaças físicas e psicológicas sentem-se menos motivados para aprender. É mais provável que os alunos se envolvam na escola e na aprendizagem quando a escola assegura um ambiente que vai ao encontro das suas necessidades (Brooks, 1999, cit. *in* Voke, 2002).

A investigação também tem demonstrado que os alunos com dificuldades académicas, os frequentemente ausentes e os que exibem problemas comportamentais

são mais propícios ao abandono escolar (Anderson, *et al.*, 2004). Mas as taxas de abandono escolar e a conclusão da escolaridade obrigatória podem variar de escola para escola. Por exemplo, as escolas com ambientes organizados, com professores comprometidos e com altos níveis de proximidade entre os alunos e com políticas disciplinares percebidas pelos alunos como justas têm taxas de abandono escolar mais baixas, em contraste com outras escolas onde impera a fraca autoridade por parte dos adultos, a deficitária relação de cuidados entre os professores e os alunos, currículos pobres e desinteressantes, e com elevados níveis de absentismo que estão associadas a mais elevadas taxas de abandono escolar (Anderson *et al.*, 2004).

Segundo Frydenberg *et al.* (2005) a intimidação, a agressividade, o espalhar rumores, por exemplo, são comportamentos que originam o medo, a raiva e o ressentimento, ao mesmo tempo que reduzem a ligação com a escola e o envolvimento na aprendizagem. Na opinião do autor, é difícil ao aluno aprender e ser positivo quando se sente assustado. Deste modo é urgente que líderes, professores, alunos e pais se envolvam de forma sistémica, para que seja possível o desenvolvimento de uma cultura escolar consistente e segura.

2.1.4. Instrução

A instrução refere-se ao conteúdo e pedagogia daquilo que é aprendido pelos estudantes (Jones, 2008).

O modo tradicional de transmissão passiva de actividade de sala de aula parece não ser do agrado dos alunos, na medida em que relatam que o trabalho escolar é interessante e envolvente quando: varia em vez de ser repetitivo; tem significado e liga-se à vida fora da escola; é desafiante e dá oportunidades para um pensamento sustentado na exploração, sem ser demasiado difícil; quando envolve dialogar e trabalhar com os pares (Fydenberg *et al.* 2005). Segundo Fydenberg *et al.* (2005) uma abordagem de ensino que apoia o envolvimento é a “pedagogia autêntica”. Esta abordagem tem sido associada aos níveis mais elevados das três dimensões do envolvimento para os alunos desde o ensino primário ao secundário, com efeitos crescentes nos anos escolares subsequentes (Newmann *et al.* 1996, cit. in Fydenberg *et al.* 2005).

Os resultados de um estudo conduzido por Turner *et al.* (1998) sugerem que os alunos apresentam maior envolvimento comportamental, emocional e cognitivo quando

o professor: insiste para que as ideias relacionadas com a actividade proposta sejam compreendidas; concede maior autonomia aos estudantes no processo de resolução da mesma e oferece apoio necessário à concretização dos objectivos da actividade.

Os resultados apresentados por Skinner e Belmont (1993) e por Turner *et al.* (1998), vêm demonstrar a utilidade do professor conseguir criar um ambiente de aprendizagem desafiador e estimulante e, ao mesmo, tempo oferecer as condições necessárias para o sucesso dos alunos nesse mesmo ambiente. A colocação de desafios e a exigência da compreensão de conceitos e ideias relacionadas com a actividade, se não forem bem doseadas, podem levar os estudantes a sentirem-se sobrecarregados e, conseqüentemente, ao não envolvimento.

Fydenberg *et al.* (2005) referem que os alunos envolvem-se com mais facilidade em tarefas que consideram interessantes, desafiantes e importantes, apesar da existência de uma grande variação nas percepções dos alunos acerca daquilo que consideram interessante, desafiante e importante.

Na verdade, a forma como os professores ensinam nas salas de aula, a metodologia e o tipo de comunicação utilizados tem um impacto colossal na motivação do aluno (Veiga *et al.* 2009).

Garmaise (2007) vai mais além, ao afirmar que aos alunos deve ser dada alguma opção em termos da escolha da matéria para aprender. A autora fundamenta esta ideia afirmando que as pessoas em geral estão mais confortáveis quando sentem que têm algum controlo e alguma possibilidade de escolha. Esta estratégia de ensino permite aos alunos ter gosto naquilo que aprendem. Segundo a investigadora, ensinar, sob diferentes formas, tem alguma semelhança com a narração de histórias. É necessário ter prática, mas apenas professores verdadeiramente dinâmicos e carismáticos podem transferir informação aos alunos mais facilmente. Entusiasmo e anedotas fazem destacar as lições na mente dos alunos. Subtemas específicas devem estar relacionadas com a vida quotidiana com ligações a eventos actuais.

A autora ainda salienta que algumas coisas devem ser evitadas na sala de aula. Por exemplo, apesar da comunicação professor/aluno ser importante, ninguém gosta de ser frequentemente questionado, uma vez que leva a que os alunos fiquem tensos e muitos infelizes. A rotina monótona pode levar os alunos a planear antes do tempo o aborrecimento nas aulas. Germaine (2007) menciona também que não há uma única solução para envolver todos os alunos. Há alunos com auto-motivação suficiente para aprender, outros estão determinados a ignorar qualquer envolvimento com a disciplina e

ou com a escola. A maioria, porém, situa-se entre estes dois extremos. Ora, se os professores estiverem dispostos a trabalhar para estabelecer uma ligação real com os seus alunos, estes estarão também dispostos a envolverem-se. A investigadora vai mais longe ao dizer que é necessário o estabelecimento de certas ligações para que a aprendizagem se faça de forma eficiente.

2.2. Relação social do aluno em casa

São várias as razões que levam os alunos a abandonarem a escola ou a encontrarem-se em risco de a abandonar. Esta designação de risco, conforme referem Jadue, Galindo e Navarro (2005), reflecte o reconhecimento de que alguns alunos estão mais predispostos a experimentar problemas, tanto em relação ao rendimento escolar como nas suas experiências pessoais e sociais.

Os alunos que vivem processos que poderão conduzir ao abandono são, na opinião de Knesting e Waldron (2006), particularmente aqueles que recebem pouco apoio escolar em casa.

Tem sido frequente, alguns autores afirmarem que os ambientes sociais, nomeadamente o ambiente social em casa por parte dos familiares, se apresentam como determinantes para o sucesso académico dos alunos e também para os processos de fracasso e abandono escolar.

Assim, a qualidade do apoio familiar condiciona, quer pela positiva, quer pela negativa, o sucesso académico da criança e ou jovem. As actividades e atitudes dos pais como: a manifestação do interesse/desinteresse pelo trabalho escolar; o apoio e supervisão; a participação ou não nas reuniões da escola, etc., poderão estimular a aprendizagem ou pelo contrário contribuir para o início de um processo de falta de envolvimento ou desinteresse pela escola, muitas vezes irreversível (Villas-Boas, 2001).

Neste sentido, podemos inferir que a relação social em casa assume uma forte influência no envolvimento do aluno na escola. Está bem documentado que o envolvimento parental (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995), nomeadamente o apoio dos pais (p.e., expectativas, encorajamento, assistência e monitorização), actua como factor preditivo do envolvimento escolar (Veiga *et al.*, 2009) e assume um papel determinante no desempenho académico e no envolvimento do aluno na escola (Lam, & Jimerson 2008). Ross acrescenta (2009) que as aspirações parentais também estão fortemente

associadas ao envolvimento dos jovens, particularmente quando desejam que os filhos permaneçam na escola.

O ambiente em casa proporcionado à criança e ao jovem molda as atitudes desenvolvidas destes face à aprendizagem (Lumsden, 1994, cit. *in* Voke, 2002). Quando este ambiente encoraja a exploração e curiosidade e providencia os recursos que podem alargar a visão que a criança e o jovem têm do mundo, a sua motivação natural para aprender é estimulada.

Voke (2002) também refere, que quando as pessoas próximas da criança fortalecem o seu senso de “valor próprio, competência, autonomia e auto-eficácia”, a criança começa a ver-se como competente e capaz; a sua liberdade para se envolver em demandas academicamente desafiantes e a capacidade para tolerar e lidar com o fracasso é significativamente engrandecida. Pelo contrário, quando o ambiente em casa desencoraja a curiosidade natural da criança e enfraquece o seu sentido de competência e de valor próprio, a criança pode, ao longo do tempo, formar atitudes que inibem o seu envolvimento para com a escola (Voke, 2002).

Chambers (2007) defende que as crianças e os jovens adultos provenientes de famílias onde a aprendizagem é extremamente valorizada, que cresceram rodeados de livros e outras manifestações de conhecimento, chegam ao processo de aprendizagem como se já conhecessem “a casa”. Até os mais rebeldes têm uma compreensão intrínseca da aprendizagem como uma forma de adquirir informação. Podem tornar-se mais selectivos acerca daquilo que querem saber, assimilando a ligação entre o seu papel no processo de aprendizagem e aquilo que podem aproveitar.

2.2.1. Envolvimento familiar

Sobre o envolvimento dos pais na escola e o seu papel no sucesso académico, alguns estudos realizados têm revelado, na sua maioria, uma associação positiva entre envolvimento parental na escola e os resultados positivos (menos problemas de comportamento, menos abandono escolar e maior sucesso académico) para os alunos nos primeiros anos de escolaridade, apontando o baixo envolvimento parental na escola como um factor de risco para o baixo desempenho e abandono escolar (Canavarro 2002),

Frydenberg *et al.* (2005) igualmente reconhecem que o envolvimento parental é visto como predictor do envolvimento e da realização acadêmica do aluno e é frequentemente reconhecido como uma qualidade da cultura escolar. Neste sentido, os autores defendem que uma relação positiva entre pais e alunos não só contribui significativamente para o envolvimento do aluno (especialmente para o envolvimento afectivo), como igualmente auspicia o foco dos alunos na mestria em vez de nos objectivos de desempenho/aprendizagem.

Como se pode verificar, associado às representações sobre a importância do envolvimento dos pais na escola, está a crença de que o envolvimento parental conduz a um maior sucesso escolar dos filhos.

Por exemplo, há um conjunto de estudos que fazem indicação de que nas famílias de classe social elevada, os pais envolvem-se mais na escolaridade dos filhos, obtendo estes melhores resultados académicos (Charlot, 1997; Establet, 1987, cit. in Diogo, s/d). Nesta óptica, o envolvimento dos pais na escola surge associado ao sucesso escolar, mas em função da classe social. Na opinião de Vieira (2003, cit. in Diogo, s/d), o maior envolvimento dos pais de condição social mais elevada advém da necessidade que estas famílias têm de criar estratégias para que não vejam os percursos escolares dos seus filhos regredirem em termos sociais.

Já Forquin (1997) sustenta a tese do efeito positivo do envolvimento parental, ao referir que os alunos cujos pais se envolvem mais na sua escolaridade obtêm mais sucesso, independentemente dos seus recursos.

Outros investigadores defendem mesmo que o envolvimento dos pais das classes sociais baixas tem um efeito compensador das suas desvantagens em termos de condições sociais de existência (Epstein, 1992; Laurens, 1992; Terrail, 1990; Zérroulou, 1988 cit. in Diogo, s/d), destacando alguns destes autores, o papel desempenhado pelas escolas no envolvimento dos pais (Epstein, 1992) e, nomeadamente quando os pais são ajudados a apoiar os filhos, são verificadas melhorias no aproveitamento escolar (Villas-Boas, 2000).

Assim, o envolvimento parental é considerado por muitos autores (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Kohl, Lengua, McMahon, 2000; Zellman & Waterman, 1998, cit. in Canavarro *et al.* 2002) como um conceito abrangente dado que envolve um conjunto variado de comportamentos e de atitudes por parte das famílias.

Silva (2003), definiu o envolvimento da família na escola como sendo o apoio directo daqueles aos seus educandos. Aqui o apoio assume uma base individual onde o seu objecto tem um rosto – a casa, como o espaço privilegiado.

Neste estudo, ao referirmos à relação social em casa, está implícito o envolvimento e o apoio da família no processo educativo dos seus filhos, assente nos seus diferentes componentes: apoio prestado por parte dos pais em actividades de aprendizagem em casa (p.e., supervisionar se o filho fez os trabalhos de casa, dar assistência e monitorizar as suas aprendizagens, possuir expectativas, oferecer encorajamento) (Veiga *et al.*, 2009); comunicação estabelecida entre os pais e a escola (p.e., iniciativa com que os pais pedem ao professor informações sobre o progresso dos seus filho, participação e assiduidade nas reunião de pais); participação dos pais em actividades na escola (p.e., organização de eventos, realização de voluntariado na escola, etc.), (Epstein, 1987, 1991).

Só uma relação produtiva entre a escola e a família poderá incluir ganhos para a família (coesão e o *empowerment*), para a escola (eficácia), para os estudantes (sucesso) e para sociedade (a construção democrática a partir da base do quotidiano).

Montadon e Perrenoud (2001, p. 159, cit. *in* Figueiredo, *et al.*, 2009), num estudo realizado sobre o envolvimento dos pais no trabalho escolar dos filhos concluíram que a “atitude dos pais relativa ao seu trabalho e o interesse que eles manifestam não podem senão exercer uma influência positiva sobre as suas aprendizagens e os seus resultados”. Segundo os mesmos autores, outros estudos têm tentado mostrar que o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos aumenta a probabilidade de este progredir de uma maneira óptima tanto no domínio das aprendizagens como nas atitudes.

Ao mesmo se referem outros autores (Silva, 2003, Stoer e Silva, 2005, Lima, 2008, Diogo, 2008, cit. *in* Figueiredo, *et al.*, 2009) sobre os efeitos do envolvimento da família na escola e no desempenho escolar dos alunos, na vantagem de constituir, por exemplo, uma energia positiva para elevar os resultados dos alunos.

Na opinião de Marujo e Neto (2005), se o ambiente familiar é rico em incentivos, onde se acompanha de forma optimista o percurso escolar dos alunos, os pais servem de modelo aos seus educandos, querendo estes saber cada vez mais e melhor. O mesmo acontece se a escola atrair o aluno, pois este ao ser incentivado e valorizado pelos professores terá mais vontade de aprender, aumentando o seu aproveitamento e, conseqüentemente, a sua motivação e a sua auto-estima.

A fórmula para sucesso manifesta-se da seguinte maneira: mais envolvimento dos pais na escola equivale a um maior aproveitamento e permanência na escola por parte dos alunos e, conseqüentemente, em melhores escolas (Carvalho, 2000).

2.2.2. Participação da família nas actividades na escola

Quando se alude às relações entre a escola e as famílias, não são raras as vezes que em o conceito de envolvimento dos pais na escola e o de participação são percebidos como sinónimos. No entanto, os dois termos possuem diferentes conotações. Davies *et al.* (1989, cit. in Diogo, 2002) entende que o primeiro se refere a todas as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos quer seja em casa, na comunidade ou na escola. Já a designação de participação faz referência às actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como planeamento, gestão e tomadas de decisão.

No mesmo alinhamento de ideias está Silva (2003), quando diz tratar-se fundamentalmente de dois níveis diferentes de actuação. Por um lado, no papel dos pais actuando individualmente, apoiando o seu filho em casa, criando-lhe condições para que desempenhe o melhor possível o seu papel de aluno e deslocando-se à escola quando for convocado pela escola. A este tipo de actuação, o autor designa de envolvimento e não deve confundir-se com o termo participação, que segundo o mesmo, deve associar-se à representação dos pais em órgãos da escola, em associações de pais ou mesmo em outros órgãos de diferentes níveis do sistema educativo. A participação parental assim entendida é uma atitude política, está legalmente reconhecida e deverá levar os pais a defenderem os interesses colectivos daqueles que os elegeram como seus representantes.

Neste estudo, a participação da família em actividades escolares diz respeito às actividades desenvolvidas na escola, como por exemplo, participar em reuniões organizadas pela escola, ir a festas organização de eventos, realização de voluntariado na escola, etc., (Epstein, 1987, 1991).

Quanto maior a frequência e a participação dos pais nas actividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, maior o desempenho académico das crianças e ou dos jovens (Cia; Pamplim & Williams, 2008).

CAPÍTULO II

Metodologia do Estudo

Feita a abordagem teórica que enquadra e sustenta este estudo, pretende-se neste capítulo dar a conhecer as opções metodológicas que orientaram toda a nossa investigação. Assim, no primeiro ponto, procurar-se-á sintetizar os pressupostos teóricos, resultantes da revisão de literatura realizada bem como serão efectuadas as questões de investigação. Nos pontos subsequentes serão descritos o tipo do estudo realizado, os participantes considerados, os instrumentos utilizados e os processos de recolha e de análise dos dados.

1. Pressupostos e questões da investigação

A escola enquanto espaço de aprendizagem assume cada vez mais um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos e representa para a sociedade uma fonte socializadora de grande impacto na vida das pessoas.

As dificuldades de adaptação dos alunos à escola têm vindo a ser referenciadas como geradoras da intensificação dos níveis de insucesso, absentismo e abandono escolar precoce, problemas de indisciplina e comportamentos disruptivos e ainda baixo grau de implicação dos alunos na escola. Estas problemáticas têm sido alvo de um crescente interesse por parte dos investigadores e dos diferentes intervenientes da escola, dado o seu impacto na vida futura dos alunos e conseqüentemente na sociedade (Ruffolo, 2006, cit. *in* Nobre & Janeiro, 2010).

São crescentes e variados os estudos que tentam encontrar soluções para tais problemáticas (Fredricks *et al.*, 2003).

Para que a escola alcance os seus objectivos é indispensável, que se promova entre os alunos interesse genuíno e entusiasmo pela aprendizagem e pelo desempenho escolar (Pajares & Schunk, 2001). Assim, urge a necessidade de envolver os alunos na escola e motivá-los a prosseguirem e concluírem a obrigatoriedade formal da escolarização.

Com efeito, investigações no âmbito da Psicologia Educacional têm documentado que o envolvimento do aluno na escola - um construto com destaque para investigar e abordar problemáticas como as anteriormente descritas - exerce uma influência de grande relevância nos resultados académicos sendo visto como um indicador positivo para o sucesso académico (Willms, 2000) e como factor protector

relativamente ao abandono e/ou a comportamentos disruptivos que afectam cada vez mais os alunos nas escolas (Lippman & Rivers, 2008).

Assim, atender às necessidades dos alunos desligados da escola parece revestir-se de extrema importância, no sentido de procurar conhecer a perspectiva deles acerca dos factores que poderão estar a condicionar o seu envolvimento. Do mesmo modo, atender às perspectivas das famílias desses alunos, pode constituir uma mais-valia para a compreensão da atitude de afastamento da escola. É este enquadramento e este tipo de preocupações que sustentam o presente estudo.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), qualquer trabalho na área das ciências sociais deverá iniciar-se com uma pergunta de partida que relembre ao investigador, ao longo de todo o projecto, o que é que ele deseja saber, o mais exactamente possível. Os mesmos autores (2005) afirmam que esta função só será correctamente desempenhada pela pergunta de partida se ela apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência. Neste sentido, da experiência profissional da autora e dos pressupostos teóricos ilustrados no capítulo anterior e agora sintetizados, emergiram as seguintes questões que nortearam este estudo:

- *Qual a perspectiva dos alunos e das suas famílias acerca do envolvimento dos primeiros na escola?*

- *Como se descrevem, e são descritos, em termos de envolvimento afectivo?*
- *Como se descrevem, e são descritos, em termos de envolvimento comportamental?*
- *Como se descrevem, e são descritos, em termos de envolvimento cognitivo?*

- *Qual a perspectiva dos alunos e das suas famílias acerca dos factores contextuais do envolvimento na escola?*

- *Como alunos e famílias descrevem a relação social na escola?*
- *Como alunos e famílias descrevem a relação social em casa?*

Crê-se que as respostas a estas questões poderão facultar um conjunto de dados essenciais para uma melhor compreensão do desinvestimento escolar e do desligamento da escola, por parte dos alunos. Julga-se, ainda, que uma melhor compreensão da situação poderá contribuir para o alcance de renovadas estratégias e instrumentos de mobilização dos alunos para a escola, a serem usados por toda a comunidade escolar, nomeadamente dirigentes, professores e técnicos, que lidam directamente com esta

problemática e que dia após dia frustram e vêm-se restringidos no seu trabalho e limitados nos resultados pretendidos.

Pensa-se que este é um aspecto ainda mais relevante quando se atenta ao contexto escolar-comunitário de Rabo de Peixe, localidade de incidência deste estudo. Esta Vila tem sido conhecida (sobretudo e infelizmente) pelas suas dificuldades, e pelos estigmas que comporta. Importa então explicitar algumas características do contexto onde está inserida a escola.

A escolaridade da população de Rabo de Peixe é reduzida (Branco; Costa; Cruz, Diogo & Moniz, 2008) sendo uma grande franja da população beneficiária de RSI (Instituto de Acção Social, 2010). Assim, quando falamos de Rabo de Peixe falamos habitualmente de pobreza, fracos recursos económicos, precariedade profissional, baixa escolaridade, onde os hábitos escolares ainda não são assimilados e não fazem parte das estratégias de vida futura dos indivíduos em idade escolar, indicadores estes que nos reportam para a compreensão dos fenómenos do absentismo e abandono escolar.

É um aspecto igualmente relevante tomando o ponto de vista da actividade profissional da autora do trabalho. O facto de exercer funções no estabelecimento de ensino onde incide o estudo, desafia ao trabalho diário com alunos não envolvidos na escola, que não se revêem nela e cujos valores estão desencontrados dos valores da Escola, assim como ao trabalho com as famílias desses alunos, para quem o desinvestimento escolar das crianças e jovens é, muitas vezes, o menor dos problemas que enfrentam.

Devido ao facto da investigadora observar toda esta realidade no seu ambiente de trabalho, alimentou o interesse pelo tema. Assim, através deste estudo, a realizar junto de alunos e das suas famílias, pretende-se conhecer factores que, na perspectiva daqueles, possam concorrer para situações de mal-estar e de falta de envolvimento em relação à escola, na expectativa de que o acesso a esse conhecimento possa servir de pista para a intervenção em contexto escolar, no sentido da minimização de obstáculos ao bem-estar e da criação de condições de adaptabilidade e sentimento de pertença.

2. *Design de estudo*

No que se refere à organização metodológica do presente estudo, estamos perante um quadro de enfoque qualitativo.

Ao enveredar por uma pesquisa de cariz qualitativo pretende-se não somente aceder à globalidade dos fenómenos como também à sua compreensão, tentando estudar a realidade sem a fragmentar e descontextualizar, com um maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (Bogdan & Biklen, 2006). Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa envolve tanto o conhecimento lógico, objectivo e intelectual como o conhecimento pessoal subjectivo e intuitivo. Neste âmbito, para os autores, a pesquisa qualitativa é considerada como uma possibilidade científica que incorpora uma reflexão de consciência tendo em conta a sua análise de conteúdo.

No entanto, muitos investigadores ainda são críticos da pesquisa qualitativa. Por exemplo, Gunter (2006) afirma que frequentemente a pesquisa qualitativa não se define por si só, mas em contraponto à pesquisa quantitativa. Afirma, ainda, que na pesquisa qualitativa existe um menor controlo, na medida em que se regista um envolvimento emocional do pesquisador com o seu tema de investigação, há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, a escolha de tópicos, o método e a interpretação dos resultados, enquanto na pesquisa quantitativa, as crenças e valores pessoais não são considerados fontes de influência no processo científico.

Apesar desta posição Gunter (2006) reconhece que existem diversas ordens de razão que podem sustentar a decisão metodológica de um pesquisador, na medida em que ambos os tipos de pesquisa têm as suas vantagens e desvantagens, pontos positivos e negativos, devendo a escolha de uma ou outra adequar-se à pergunta da pesquisa. Ora, sendo o nosso propósito conhecer a riqueza e a diversidade de dados provenientes das perspectivas dos alunos e suas famílias acerca do envolvimento dos estudantes na escola bem como avaliar as dimensões deste envolvimento, achámos que o enfoque qualitativo se adequaria, privilegiando-se, então, a entrevista semi-estruturada como principal meio de acesso aos dados.

Assim, julga-se, que no presente estudo, o enfoque qualitativo contribuirá para uma compreensão mais específica, genuína e pessoal das percepções dos alunos e suas famílias acerca dos factores que podem condicionar o envolvimento dos primeiros na escola. Por último, tendo em conta a novidade do tema em estudo, em particular no universo visado, e o objectivo essencialmente interpretativo, pode, ainda dizer-se que se trata de uma pesquisa de carácter exploratório e descritivo (Carmo & Ferreira, 1998).

Por último, decidiu-se, em termos da sua finalidade enveredar por uma investigação com cunho aplicado (Almeida & Freire, 2000), uma vez ser nossa pretensão que este estudo

venha contribuir para o desenvolvimento de renovadas estratégias com o intuito de melhorar e elevar o compromisso e o interesse genuíno do aluno com a sua escola e com a sua aprendizagem.

3. Participantes

Este trabalho contou com a participação de 20 sujeitos, 10 alunos da escola Rui Galvão de Carvalho, concelho de Ribeira Grande, e 10 Encarregados de Educação desses alunos.

Os 10 alunos que foram tomados para integrar o grupo de estudo foram seleccionados de entre os que se encontravam, no ano lectivo 2010/2011 matriculados nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, em risco de desistência.

Para a consideração da desistência foram tomados indicadores reconhecidos como preditores de falta de envolvimento como, baixo rendimento académico, falta de assiduidade, indisciplina, e, ainda, reduzido interesse parental pelo percurso educativo dos seus educandos.

Para além do risco de desistência, na constituição do grupo de participantes considerámos o ano de escolaridade, com vista a contemplar perspectivas de alunos de todos os níveis de ensino oferecidos pela escola em estudo, e o sexo com vista a aceder a perspectivas de alunos e alunas

O conjunto dos 10 alunos inscritos em turmas do 5º ao 8º ano de escolaridade apresenta-se no Quadro n.º 1.

Quadro n.º 1 – Caracterização dos Alunos Participantes

Alunos	Ano Escolaridade	Sexo	Idade
A1	5º	M	12
A2	5º	F	14
A3	6º	M	14
A4	6º	F	14
A5	7º	M	14
A6	7º	F	14
A7	7º	M	14
A8	7º	F	14
A9	8º	M	14
A10	8º	F	14

Da leitura ao quadro acima, para além da informação sobre a repartição pelas condições ano de escolaridade e sexo, podemos verificar que as idades dos alunos variam entre os 11 e os 14 anos. Observa-se também a ausência de alunos do 9.º ano, pelo facto de não ter sido reconhecido pelos Directores de Turma de então a existência de casos que se enquadrassem nos critérios já mencionados. Isto significa que no ano lectivo 2010/2011, os alunos matriculados nas únicas duas turmas do 9º ano gozavam de bom aproveitamento escolar, não tinham problemas de indisciplina, nem a assiduidade irregular expressiva. Atendendo a este aspecto, optou-se por contemplar mais duas turmas do 7.º ano, procurando, simultaneamente, incorporar um aspecto presente na escola: a existência de um número de turmas de 7.º ano superior às dos demais anos de escolaridade e, eventualmente associado a esta situação, mais alunos de 7.º ano com problemáticas equivalentes às descritas e tidas como critério de selecção.

No respeitante às famílias, como já mencionado, o critério tomado foi o estabelecimento de contacto com o Encarregado de Educação do Aluno, figura em relação à qual, para além da relação de parentesco com o aluno, se recolheram as seguintes variáveis sócio-demográficas: idade, sexo, habilitações literárias. Para além destes aspectos, ainda se atendeu à condição sócio-económica da família (definida em função de percepção ou não de rendimento social de inserção – RSI). Estes dados são apresentados no Quadro n.º 2.

Quadro nº 2 – Caracterização das Famílias Participantes

Alunos	Parentesco	Idade	Sexo	Habilitações Literárias	Profissão	Beneficiárias RSI
EE1	Mãe	43	F	5º ano	Doméstica	Não
EE2	Mãe	43	F	4º ano	Doméstica	Não
EE3	Mãe	51	F	1º ano	Doméstica	Sim
EE4	Mãe	33	F	9º ano	Doméstica	Sim
EE5	Mãe	50	F	6º ano	Doméstica	Não
EE6	Mãe	33	F	6º ano	Repositora Hiper	Não
EE7	Mãe	49	F	6º ano	Empregada doméstica	Não
EE8	Mãe	44	F	4º ano	Doméstica	Sim
EE9	Mãe	40	F	5º ano	Doméstica	Não
EE10	Mãe	36	F	6º ano	Operária Fabril	Não

Da leitura do Quadro n.º 2, no que respeita às famílias participantes, observa-se que o estudo contou apenas com Encarregados de Educação do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 33 e 51 anos, e com nível de escolaridade baixo, variando entre o 1º ano e o 9º ano. Em relação à profissão, a maioria das mães são domésticas, à excepção de três que trabalham fora. Há também três famílias cuja situação de precariedade económica as coloca na situação de beneficiárias de RSI.

Em suma, importa referir que a escolha dos participantes prendeu-se com questões conceptuais e não de representatividade (Guerra, 2006; Miles & Huberman, 1994), o que nos faz crer que o grupo seleccionado abrange diferentes participantes com diversas interpretações e percepções do fenómeno em estudo, para além de se coadunar com os objectivos desta investigação.

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas a utilizar são aquelas que o método permite e que a natureza do estudo aconselha. Para Bell (1997, p. 23), não existem métodos milagrosos para a resolução de problemas de investigação referindo que “as técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa”.

Assim, para a tarefa que enfrentamos, a entrevista semi-estruturada pareceu-nos o mais adequado.

4.1. A entrevista

Para a construção do *corpus* de investigação qualitativa elegeu-se a entrevista. De acordo com Bogdan e Biklen (2006), a entrevista é uma conversa intencional entre duas (ou mais) pessoas, dirigida por uma delas, com o objectivo de obter informações sobre o entrevistado e que permite “uma amplitude de temas considerável, levando o investigador a levantar uma série de tópicos, oferecendo ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (2006, p. 135).

Na mesma linha de pensamento estão Giglione e Matalon (2005), quando definem a entrevista como “uma conversa tendo em vista um objectivo” (p. 65).

Bogdan e Biklen (1994, p.50) também referem que “para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação.”

Assim, no contexto desta investigação optámos por entrevistas de carácter semi-estruturado, uma vez que nos pareceu ser um dos procedimentos de recolha de dados apropriados aos nossos objectivos, por se ajustar à natureza exploratória e de aquisição de maior conhecimento e profundidade sobre uma temática (Giglionne & Matalon, 2001).

Bell (2004, p. 141) argumenta que neste tipo de entrevista “são feitas determinadas perguntas, mas os entrevistados têm liberdade de falar sobre o assunto e de exprimirem as suas opiniões. O entrevistador limita-se a colocar habilmente as questões e, se necessário, sondar opinião na altura certa”.

Mantendo a ideia de liberdade de expressão por parte do entrevistado, mas pretendendo salvaguardar o rumo da investigação, para a realização das entrevistas aos alunos e suas famílias, elaborámos previamente um guião. Este foi definido por dois blocos temáticos: formas de envolvimento (afectivo, comportamental e cognitivo) e factores contextuais (relação social na escola e relação social em casa), correspondentes a duas áreas-chave revistas na literatura (Anexo 1).

Tal como referem Carmo e Ferreira (1998, p. 134), para a construção do guião de entrevista é necessário “encadear as questões de forma adequada ao objectivo da pesquisa”.

Efectuada a preparação do guião de entrevista, procurou-se perceber a sua adequação. Para o efeito, entrevistaram-se dois alunos, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, com características semelhantes às do público-alvo. Para além dos alunos, foram entrevistadas duas mães, cujos filhos/alunos identificavam-se com o perfil dos estudantes em estudo.

O objectivo subjacente foi verificar se as questões eram entendidas pelos entrevistados, i.e., se as perguntas incorporadas no guião eram acessíveis, atendendo a que este se destinava a um público heterogéneo e à necessidade que a nossa mensagem fosse entendida por todos de forma semelhante, o que só foi possível utilizando um vocabulário simples e uma linguagem clara (Ghiglione & Matalon, 2001).

A este respeito, Ruquoy (2005, p. 93) assinala que “na entrevista de investigação, o que está em jogo [...] [é] um desejo de conhecimentos. O saber teórico do investigador ocupa o pano de fundo da prática da entrevista, delimita o campo de pesquisa, baliza a exploração ou enuncia hipóteses. Contudo, o investigador não deve utilizar, com o seu interlocutor, o mesmo vocabulário que utiliza para definir o seu quadro de pesquisa [...]. Por conseguinte, importa que não negligenciemos a operação que consiste em traduzir as preocupações em indicadores concretos e compreensíveis pelo interlocutor”.

Outra situação prendia-se com a adequação do número de questões e ainda se não causava fadiga aos entrevistados (Ghiglione & Matalon, 2001).

Após a realização destas entrevistas-teste, concluiu-se que o guião carecia de pequenas alterações e adequações relativamente à linguagem. Assim, foram reformuladas algumas questões, de modo torná-las mais compreensíveis. A referir que por parte dos entrevistados não se verificou fadiga nem impaciência, o que nos permitiu entender que a extensão da entrevista foi adequada. Com estas indicações, procedeu-se à construção do guião definitivo mantendo-se as mesmas áreas temáticas.

A par disso, a realização das entrevistas-teste tornou possível uma apreciação do comportamento da entrevistadora, permitindo um aperfeiçoamento da capacidade de comunicar mais facilmente com os entrevistados e de ainda respeitar os silêncios.

Antes de efectuar as entrevistas a todos os alunos (incluindo os do pré-teste) e às respectivas famílias, a entrevistadora solicitou o seu consentimento informado e pediu as autorizações devidas institucionalmente.

Dados estes passos, as entrevistas foram realizadas em dia e hora previamente acordados com cada um dos participantes.

5. Procedimentos de recolha dos dados

Para a consecução deste estudo e com o intuito de norteamos o nosso procedimento de recolha de dados por uma orientação ética responsável (Bogdan &

Biklen, 2006), foi primeiramente formalizado um requerimento ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Rui Galvão de Carvalho, no qual se procedeu à explicitação dos objectivos do estudo e ao mesmo tempo solicitar o devido consentimento para a consulta dos processos dos alunos.

Posteriormente e após a concessão da autorização, foram contactados os Directores de Turmas dos 2º e 3º ciclos, de forma a identificarem nas suas turmas alunos com os critérios já identificados. A escolha dos D.T e respectiva colaboração prende-se com o facto de serem reconhecidos como informadores privilegiados no que respeita ao conhecimento e informação que possuem, bem como a relação de proximidade que estabelecem com os alunos e suas famílias.

A aplicação das entrevistas obedeceu a um conjunto de procedimentos prévios. Foi realizado o contacto com cada um dos participantes, em que lhes foi explicitado o objectivo da investigação e apresentada a proposta da entrevista.

Foi ainda garantida a confidencialidade da informação facultada. Isto é, com todos os participantes foram tomados os cuidados éticos, de acordo com o Relatório *Belmont*, lançado em 1978 pela *National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research*, nos EUA e referido por Lima, (2006). Tal como refere este autor, neste Relatório estabelecem-se três princípios básicos a ter em conta, nomeadamente o respeito pelas pessoas, a beneficência e a justiça. Através destes princípios, o investigador deve respeitar todos os participantes na investigação, usar a informação recolhida para benefício de todos, protegendo aqueles que participaram directa ou indirectamente. Tendo em conta estes princípios, foi realizado um documento de consentimento informado, onde se explicaram os objectivos da investigação e o papel de cada interveniente no estudo. Este documento foi assinado, antes do início de cada processo de recolha de dados, pelo investigador e por cada um dos sujeitos que participaram na investigação.

As entrevistas decorreram entre o mês de Janeiro e Abril de 2011 e tiveram uma duração média de 55 minutos. A mais curta teve a duração de 24 minutos e a mais extensa de 1 hora e 15 minutos. As entrevistas, aos alunos e suas famílias, foram realizadas no gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) da Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe (EBIRP), à excepção de uma que foi efectuada na própria residência da Encarregada de Educação (EE), em virtude da sua dificuldade em se deslocar ao referido estabelecimento de ensino.

A escolha do gabinete do SPO prendeu-se, essencialmente, com o facto de ser um local calmo tanto para os alunos como para as suas famílias e ainda por oferecer a privacidade recomendável. Respeitou-se assim o que é aconselhável por alguns autores (Ruquoy, 1997; Giglione & Matalon, 1997 & Bell, 2002) no que diz respeito ao local, de modo a proporcionar aos entrevistados as condições que do ponto de vista físico e psicológico, assegurassem uma conversa bem sucedida.

A entrevista foi iniciada com a apresentação mútua entrevistadora/ entrevistados, bem como com um agradecimento pela participação do/a entrevistado/a, procurando criar um ambiente de bem-estar e de colaboração, seguindo-se uma explicação genérica do tema e dos objectivos do estudo.

Foi, mais uma vez, garantida a confidencialidade das informações recolhidas e pedida a autorização para a gravação da entrevista, a ser eliminada logo após a defesa da tese de mestrado. Tais procedimentos estão espelhados na afirmação de Lima (2006, p. 145) que “o investigador deve ter a obrigação ética de proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível, garantir o anonimato das suas respostas”.

Deste modo, todas as informações utilizadas neste estudo têm o consentimento dos participantes e não prejudicam a sua conduta pessoal e profissional.

Houve também por parte da investigadora a preocupação que o/a entrevistado/a compreendesse o efectivo interesse na sua percepção sobre os factores condicionantes do envolvimento do aluno na escola. Foi dito, ainda, que poderia levar o tempo que pretendesse para responder às questões colocadas, pedindo-lhe simultaneamente um esforço de reflexão.

Durante as entrevistas propriamente ditas, devido às características das questões e ou dos entrevistados, houve a necessidade de reforçar o que os sujeitos haviam dito, repetindo a pergunta ou reformulando a mesma. Para além disto, à entrevistadora coube, também, auscultar atentamente, aceitar todas as opiniões, ideias, pontos de vista, mesmo que diferentes dos seus, adoptando uma postura não avaliativa (Bogdan e Biklen, 2006).

Para registo da informação foi utilizado o gravador e, na etapa seguinte, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas e à respectiva análise de conteúdo.

A cada entrevista foi atribuído um número, que corresponde à ordem cronológica da sua realização, e uma letra relativa à inicial do nome do/a aluno/a e Encarregado de Educação.

6. Procedimentos de análise dos dados

O tratamento dos dados recolhidos através da entrevista exige o recurso a outra técnica – a análise de conteúdo que, segundo Chaumier (cit. *in* Bardin, 1997, p. 40) se pode definir como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência.”

Com esta técnica, objectivou-se “efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p. 104).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste num “conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p. 42).

A questão da inferência também é identificada por Ghiglione e Matalon (2005, p. 182) ao afirmarem que “a análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem.” Estas inferências são feitas com base nos termos usados pelo entrevistado, na frequência com que surgem no discurso ou na forma como são estruturadas as respostas.

No âmbito da nossa investigação, o exame dos dados da entrevista através da análise de conteúdo, prendeu-se com a análise de conteúdo temática, que é transversal ao *corpus*.

Assim, procedeu-se à análise por categorias a partir da inclusão do discurso de cada entrevistado, relacionado e relevante para a compreensão do tema correspondente a cada categoria.

Sobre o estabelecimento de categorias, Bardin (1977) refere que o sistema de categorias pode ser definido tanto à posteriori como à priori, considerando-as rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico. Estas categorias permitem, de alguma forma, a simplificação do material a ser analisado do mesmo modo que facilitam apreender o seu sentido. No caso deste estudo, o processo de construção de categorias

aconteceu à priori, tendo-se procurado que estas fossem compostas por termos-chave indicando “o significado central dos campos semânticos dos conceitos em estudo”, de acordo com o que preconiza Vala (1986, p. 111).

Assim, a partir da revisão da literatura foi montado o seguinte esquema categorial, o qual é acompanhado de algumas unidades de registo explicativas:

Dimensão 1 – Formas de Envolvimento – engloba os excertos das entrevistas dos participantes (alunos e suas famílias) no que se refere às formas de envolvimento, no que diz respeito ao envolvimento Afectivo, Comportamental e Cognitivo.

Categoria 1.1. – Envolvimento Afectivo – inclui todas as afirmações relacionadas com os sentimentos do aluno face à aprendizagem e à escola que frequenta.

1.1.1. Gosto pela aprendizagem – integra os testemunhos sobre sentimentos e reacções afectivas dos alunos na sala de aula.

1.1.2. Gosto pela escola – refere-se às alusões feitas pelos participantes sobre a ligação e identificação (sentimento de pertença) do aluno para com a escola.

Categoria 1.2. – Envolvimento Comportamental – esta categoria contém excertos quanto à conduta positiva na escola, à persistência e ao esforço do aluno na aprendizagem, e participação nas actividades extracurriculares.

1.2.1 Conduta positiva na escola – são inseridas nesta categoria opiniões dos participantes relativas ao cumprimento das regras e normas da escola (políticas disciplinares da escola).

1.2.2 Esforço e persistência para com a aprendizagem – agrupa testemunhos sobre o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem.

1.2.3 Participação em actividades extracurriculares – abarca afirmações dos entrevistados sobre a participação dos alunos em actividades praticadas na escola.

Categoria 1.3. – Envolvimento Cognitivo – esta categoria refere-se à qualidade do processamento cognitivo que os estudantes usam nas tarefas académicas.

1.3.1 Investimento na aprendizagem – integra opiniões acerca do uso por parte dos alunos em desenvolver estratégias metacognitivas e de auto-regulação para orientar os processos de aprendizagem.

1.3.2 Objectivo de aprendizagem – inclui afirmações que ilustram a atribuição que os entrevistados fazem sobre a vontade dos alunos têm de ir além do conhecimento básico.

Dimensão 2 – Factores Contextuais – agrega os excertos das entrevistas dos participantes (alunos e suas famílias) relativos à Relação Social na Escola e à Relação Social em Casa.

Categoria 2.1. – Relação Social na Escola – esta categoria compreende as concepções dos inquiridos acerca das relações interpessoais estabelecidas entre os alunos e os professores, os colegas de escola, o ambiente e segurança escolar e, por último, a relação do aluno com o domínio instrutivo.

2.1.1. – Relação aluno/professor – sentimentos dos alunos em relação ao professor e a sua influência e interferência com a sua aprendizagem, na promoção do envolvimento do aluno na escola.

2.1.2 – Relação aluno/pares – relações de inter-ajuda e apoio que se estabelecem com os pares, que fazem o aluno sentir-se bem e aceite na escola.

2.1.3. – Ambiente e segurança escolar – englobam impressões dos participantes sobre o espaço físico e o clima de segurança e ordem no ambiente escolar.

2.1.4. – Instrução – reporta-se às opiniões dos participantes relativo à forma como os professores leccionam os conteúdos programáticos.

Categoria 2.2. – Relação social em casa – esta categoria engloba percepções dos participantes sobre envolvimento providenciado pelas famílias no processo escolar do educando e a participação das famílias nas actividades da escola.

2.2.2. – Envolvimento e Apoio – incluem as declarações dos participantes sobre o apoio e supervisão e monitorização nos trabalhos, o encorajamento na aprendizagem, as expectativas, e comunicação da família com a escola em relação no que toca percurso escolar dos educandos.

2.2.2. - Participação nas actividades escolares – agrupa os testemunhos dos participantes sobre as actividades da família na escola, como sejam, reuniões organizadas pela escola, ir a festas, organização de eventos e iniciativas, realização de voluntariado na escola.

Em termos do estudo da robustez deste sistema, procurámos adoptar os procedimentos enunciados por diferentes autores. Segundo Ketele e Roegiers (1993), a pertinência, a validade e a fiabilidade de um instrumento de recolha de dados decorrem, de vários aspectos: precisão dos objectivos que comandam a investigação, e da definição clara do tipo de informações a recolher; grau de adequação entre o que se pretende recolher e o que efectivamente, se consegue e, por fim, da garantia de que não exista ambiguidade na sua apresentação para que, aplicando o instrumento a diferentes pessoas ou à mesma pessoa, em diferentes momentos, o resultado não se altere.

Para o efeito, em relação à construção do sistema categorial, além de termos sempre presente os objectivos e as questões que nortearam este trabalho, procurámos explicitar o conteúdo das categorias em função da revisão da literatura a que tivemos acesso, e, ainda, tivemos em atenção o processo de categorização intra e intercodificadores, a fim de assegurar a da fiabilidade do sistema categorial e dos resultados produzidos (Esteves, 2006, Vala, 1986).

Diligenciou-se para que o processo de categorização, isto é, de inserção dos depoimentos dos participantes nas categorias, obedecesse a diversos princípios, como sejam: exaustividade, onde se atendeu a todas as unidades de registo pertinentes e todas foram codificadas; exclusão mútua, que significa evitar que a mesma unidade de registo possa aparecer ao mesmo tempo em duas categorias diferentes; homogeneidade, ou seja, a organização do sistema de categorização assentou num mesmo princípio de classificação; pertinência, pretendeu-se que as categorias criadas fossem relevantes e ao encontro do material de análise e adequadas ao quadro teórico; objectividade, visando-se que as unidades de registo fossem codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises; e produtividade, em relação aos resultados a alcançar (Bardin, 1977; Carmo & Ferreira, 1998).

Capítulo III

Análise e discussão dos Resultados

1. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Após termos apresentado a opções metodológicas, passamos a explicitar neste capítulo a análise dos dados em estudo das entrevistas realizadas e em simultâneo, a sua discussão dos resultados à luz da literatura de pesquisa e dos objectivos da investigação.

No que se refere aos **TIPOS DE ENVOLVIMENTO (1)** do aluno na escola, considerou-se o Envolvimento Afectivo, Comportamental e Cognitivo.

No âmbito do **Envolvimento Afectivo (1.1.)**, foram aqui incluídas todas as afirmações relacionadas com sentimentos, como o gosto do aluno face à aprendizagem e o gosto face à escola que frequenta.

Para analisar o **Gosto pela aprendizagem (1.1.1.)**, os dez alunos e dez famílias participantes foram questionados acerca dos seguintes aspectos: 1) a vontade e curiosidade sentidas pela aprendizagem de coisas novas; 2) os sentimentos experimentados no acréscimo de aprendizagens novas; 3) a importância e utilidade atribuídas às aprendizagens e 4) preferência por trabalhos fáceis ou desafiantes.

No que diz respeito aos dois primeiros pontos, e estabelecendo uma relação entre eles, podemos concluir que as respostas dos alunos estão em dissonância. Por um lado, em dez alunos, a esmagadora maioria (9), considera ter vontade e curiosidade de aprender coisas novas:

A1 “eu gosto de aprender jogos de matemática e de E.Física”.

A2 “contas, eu gosto muito de contas”.

A4 “ sinto muita vontade em aprender coisas novas em matemática, gosto muito de matemática”.

A9 “gosto de trabalhar matérias dos vulcões. Eu tenho muita curiosidade e gosto muito disso. Ciência é a minha disciplina preferida”.

A10 “sim, eu sinto vontade em aprender, porque num futuro temos que estar preparados para tudo!

Mas simultaneamente, um número elevado (7) de alunos refere desinteresse e aborrecimento, enquanto estado emocional experimentado aquando de situações novas de aprendizagem. Não obstante, confluem as respostas relativamente à relevância que têm as disciplinas, quer na sua vontade quer nos seus sentimentos. Abaixo apresentam-se recortes que ilustram estes aspectos:

A1 “algumas matérias não são interessantes (...) às vezes eu fico aborrecido e depois não me apetece fazer mais nada”.

A3 “quando estou na sala de aula fico aborrecido (...) a português fico sempre”

A6 “eu às vezes fico aborrecida (...) é algumas matérias que eu não gosto. Eu estou mais vezes aborrecida”.

A5 “quando estou a aprender eu fico aborrecido (...) não me apetece “.

A10 “ às vezes a gente sente aborrecimento outra vezes não, mas depende muito das matérias (...) professora de matemática brinca às vezes com a gente e isso é bom para a gente. A professora de português não (...) quase ninguém tira positiva a português”.

➤ Já no que se refere às Encarregados de Educação, embora em menor número, verificámos igualmente falta de harmonia nas suas respostas. Em dez mães, seis considera que os filhos têm vontade e curiosidade em aprender coisas novas, ao mesmo tempo, que percebem experimentar sentimentos negativos quando em situações de aprendizagem, tais como desinteresse e aborrecimento.

EE1” ele já diz que gosta mais (...) diz em casa aprendeu coisas novas (...) gosta muito de matemática e é futebol, ele gosta muito de futebol”.

EE4 “quando ela está a aprender, acho que ela fica muito interessada e acho que ela quer aprender ainda mais. Quando aprende uma coisa nova ela não descansa enquanto não aprender a origem daquela coisa (...) gosta muito de ciências”. ”.

EE10 “ ela gosta de aprender coisas que lhe interessa (...) eu penso que neste momento é aquela música que lhe interessa”

EE9 “Sim, ele é curioso, mas é como eu já disse, ele tem interesse por aprender mas de assuntos que lhe interessa mesmo, por exemplo sobre futebol que ele adora e também pesca, mas é só”

EE7 “Eu acho que sim (...) mas ele disse-me se fosse para o profij ele ia aprender coisas diferentes e novas (...) Ele agora interessa-se muito é por EVT e natação”.

Quanto aos relatos das mães na percepção de sentimentos negativos pela aprendizagem de mais coisas novas, apresentam-se alguns exemplos:

EE1 “eu tenho visto ele um pouco mais entusiasmado, mas ainda não é interessado (...) ele reclama muito. Diz: Hiiii é sempre tanta coisa (...) ele não gosta de escrever (...) como ele não pode escrever nos livros e então por isso tem que passar para o caderno, ele não gosta nada, ele prefere números ”.

EE2 “Ela não tem interesse em aprender..., ela fica aborrecida. Eu estou sempre a dizer: porque é que não pegas nos livros para a mão? E ela diz que não tem paciência (...) ela nunca foi uma aluna interessada, mas agora está pior. Nunca me apoqueitei tanto como estes últimos anos”.

EE5 “ele fica aborrecido e quando não consegue compreender ele desespera e fica muito aborrecido (...) ele não tem interesse por aprender nada da escola (...) só se interessa por animais, mais nada”.

EE6 “só se é alguma coisa que ela goste, mas quando ela não gosta ela não tem interesse nenhum (...) ela não sente entusiasmo por aprender (...) por aquilo que eu conheço dela é está sempre aborrecida”.

EE7 “eu não sei porque ele comigo fala muito pouco (...) sente muita falta do pai (falecido) (...) acho que ele não sente interesse em aprender (...) os professores dizem que ele gosta é de fazer desenhos, que não está atento, distrai os colegas e é isso que sempre acontece”.

EE8 “nada, nada . Ela não se interessa com nada. Ela está sempre aborrecida (...) ela diz que não tem paciência”.

Quanto o ponto três, importância e utilidades atribuídas às aprendizagens, constatamos que tanto os alunos (8) como as suas Encarregadas de Educação (10) percebem como de grande relevância as aprendizagens passíveis de serem desenvolvidas na escola, essencialmente relacionadas com o seu benefício para a vida e para o futuro. Ou seja, todas as respostas receberam a mesma concordância de que só o estudo poderá engrandecer os alunos enquanto indivíduos, permitindo-lhes ser cidadãos dignos e possuidores de uma boa profissão.

A1 “se a gente não aprende, a gente não pode fazer nada no futuro”.

A10 “sim (...) num futuro temos que estar preparados para tudo”.

A3 “sim eu acho importante aprender”.

A4 “eu acho importante porque a gente está sempre a aprender, para saber”.

A7 “Então não acho importante!!! É sempre muito bom aprender outras coisas”.

Quanto aos testemunhos das Encarregadas de Educação a esta questão:

EE1 “claro que eu acho muito importante que ele aprenda coisas novas”.

EE2 “Então não acho importante que ela aprenda! Quem é a mãe que não quer o melhor para os filhos?”.

EE5 “Oh é sim senhora. Quem é a mãe que não quer o melhor para os filhos?”

EE8 “Eu acho importante”.

➤ Importa a este nível realçar que o destaque que as mães atribuem à importância e utilidade das aprendizagens, parece denotar grande envolvimento. Na realidade, e tratando-se de mães referenciadas com reduzido interesse parental, os seus discursos parecem ser incongruentes e dissonantes, entre o que verbalizam, e o que efectivamente praticam.

Relativamente à influência que tem o carácter desafiante ou acessível das tarefas no gosto que os alunos desenvolvem na aprendizagem, foi possível concluir, pela

análise das suas respostas que, embora por razões diversas, a maioria dos alunos (7) prefere trabalhos que se constituem como um desafio.

A7 “prefiro os desafiantes, dá mais pica, dá mais conhecimento e vontade de ir procurar”.

A9 “os desafiantes (...) dá mais pica. A gente sente que é melhor que os outros”.

A2 “prefiro os desafiantes para ver se consigo ultrapassar as minhas dificuldades. Se for fácil não tem piada, eu acho”.

A6 “eu gosto mais dos desafios (...) para pesquisar mais. Os fáceis não têm interesse”.

➤ Já no que diz respeito às respostas das suas Encarregadas de Educação, estas distribuem-se de forma equilibrada pelas três categorias de respostas: trabalhos simples (4), trabalhos desafiantes (3) e desconhecimento em relação a este aspecto (2), não nos permitindo realizar grandes conclusões.

Quatro consideram os trabalhos fáceis:

EE1 “ele gosta dos trabalhos mais fáceis. Ele gosta de coisas para despachar”.

EE2 “eu acho que é os fáceis para acabar depressa”.

O mesmo número (4) de mães é de opinião que os filhos apostam mais em trabalhos que dão mais luta, preferencialmente os desafiantes.

EE10 “ela gosta de ser desafiada., ela é curiosa. Ela gosta muito de desafiar as coisas”.

EE4 “ela gosta das coisas desafiantes”.

As restantes (3) mostraram desconhecimento em relação a esta questão.

EE3 “ não sei”.

EE5 “as coisas que ele já sabe ele não se interessa muito”.

EE8” não sei, ela não se importa com nada”.

➤ Posto isto, julgamos poder concluir que não é clara a relação entre o gosto pela aprendizagem, ou o seu inverso, com o envolvimento destes alunos, pelo menos quando consideramos os indicadores seleccionados, uma vez que embora considerem ter vontade e curiosidade em aprender, achem que tal é importante e útil, e que são as tarefas mais desafiantes as que mais os motivam, ainda assim predomina o

aborrecimento e desinteresse em relação a novas aprendizagens, realizadas na escola, enquanto sentimentos experimentados.

As suas encarregadas de educação também não apresentam grande concordância nas suas respostas, na medida em que a maioria, embora considere que os filhos sentem vontade e curiosidade de aprender, e que a aprendizagem é um instrumento valioso quanto à sua utilidade, percebem por parte dos filhos reacções negativas como o aborrecimento na sala de aula.

Por sua vez, para analisar o **Gosto pela escola (1.1.2.)**, os participantes foram questionados acerca dos seguintes aspectos: 1) a satisfação e orgulho por frequentarem a sua escola, que se traduziam num sentimento de pertença e ligação à escola; 2) os seus julgamentos quanto à qualidade das relações que desenvolvem na escola; 3) à vontade em ir à escola e 4) a sua assiduidade.

Quanto ao ponto um, satisfação e orgulho por frequentarem a sua escola, grande parte dos alunos (7) refere satisfação e orgulho por fazer parte da sua escola, mas relacionado com a sua vertente recreativa (diversão, convivialidade e espaço) e não com as aprendizagens.

A1 “O que eu gosto más nessa escola é o ginásio a gente faz natação e eu gosto muito.

A2 “sim eu tenho orgulho de estar nesta escola (...) gosto dessa escola (...) o que gosto mais é o pavilhão (...) e as aulas de natação”.

A3 “ eu gosto de estar na escola para estar com os amigos, no recreio e para estar no ginásio

A9 “o que gosto mais é do pavilhão, logicamente”.

A7 “gosto de estar aqui para estar com os meus amigos”.

A8 “eu tenho orgulho em pertencer a esta escola (...) o que mais gosto são os meus colegas, sinto-me feliz quando estou com os meus colegas.

➤ Contudo, e relativamente a estes alunos a maioria (7) das suas mães referiram relatos no sentido inverso, isto é, não consideram que os seus educandos experimentam satisfação e orgulho relativamente à escola.

EE1 “eu acho que ele ainda não se sente feliz”.

EE2 “ela não está feliz aqui na escola. Acho que não tem orgulho (...) ela não se sente integrada na turma (...). Este ano ela não tem vontade por causa que os colegas da sala dela são novos (...) ela sente-se inferior não, não gosta da escola e não vá com vontade”.

EE5” eu acho que ele não tem orgulho nem está feliz em estar aqui (...) eu não sei explicar, acho que o problema não é a escola de R.P, ele não gosta é de estar na escola (...) não gosta nada da escola”.

EE6 “gostar ela não gosta. Não sei o que se passa (...) ela vem porque é obrigada a vir (...) acho que não se sente feliz nem tem orgulho em estar aqui (...) na minha opinião se calhar está integrada com as pessoas erradas (com as colegas da escola) e não com a turma”.

EE8 “ela não gosta de estar na escola (...) o problema não é a essa escola, se eu dissesse para ir para outra escola ela não ia. Ela não sente orgulho de está aqui na escola (...) ela diz muita vez: eh é tão aborrecida aquela escola”.

No que diz respeito à qualidade das relações no meio escolar, ponto número dois, a maioria dos alunos (7) considera ter alguém próximo, nomeadamente pares e professores, e apenas três alunos refere não manter qualquer tipo de relação significativa com nenhum elemento da comunidade escolar.

A1 “posso recorrer aos continos e ao meu primo”.

A8 “as minhas três amigas. Estou com elas desde a primária”.

A10 “ há as minhas amigas. Estou com elas desde o 2º ano daquela escola (escola 1º ciclo) (...) a minha DT. Eu gosto dela”.

A3 “aqui na escola é importante um amigo (...) sei que posso sempre recorrer á minha D.T”.

A2 “os professores. A minha DT, a professora T... . Eu gosto muito dela (...)”.

A9 “ a minha DT. Ela faz tudo por mim (...) eu quando tenho algum problema eu vou logo ter com ela”.

Também as suas Encarregadas de Educação (7) acreditam que existe efectivamente um elevado sentido de ligação aos outros, referindo também elas os pares e os professores.

EE1”ele sente-se muito apegado aos professore, ele gosta muito da DT”.”.

EE2 “uma pessoa importante para ela aqui na escola é a sua DT”

EE4 “na escola importante. Acho que é a DT. Fala muito nela e gosta muito dela e também de uma amiguinha

EE10 “aqui na escola ela tem uma amiga principalmente (...) se ela tiver algum problema é com a amiga”.

➤ Ou seja, verificamos uma total coincidência nas respostas de alunos e Encarregados de Educação quanto ao estabelecimento de relações qualitativamente construtivas na escola. Contudo, tal não parece influenciar a vontade de ir à escola,

como podemos observar na análise das descrições ao ponto três, vontade em ir à escola, uma vez que oito alunos assumidamente declararam falta de vontade.

A1 “(...) eu gostava de ficar em casa com a minha mãe, com a minha irmã bebé e com a minha sobrinha bebé (...) a minha mãe vem me trazer à escola todos os dias. Ela tem medo que eu fuja como eu fazia antes (...)”.

A2 “eu não venho com vontade (...) o ano passado eu perdi (...) este ano eu sinto envergonhada naquela turma ano (...) eu sou grande e eu sou a mais velha (...). Acho que se eu tivesse amigas da minha idade na minha turma eu vinha com mais vontade para a escola”.

A6 “ não sei (...) depende do dia, depende das disciplinas”.

A5 “não venho com vontade para escola (...) desde pequenino eu chorava. Quando fui para R.Peixe (escola Rui Galvão de Carvalho) gostei mais (...) mas quando fui para o 7º ano fiquei sem vontade. Gosto de ficar cá fora no recreio”.

A8 “não senhora (...) porque eu não gosto de estar na escola (...) eu quero é ficar em casa”.

Do mesmo modo, as suas mães (8) corroboram em completo estas posições.

EE1 “não vem com muita vontade (...) eu continuo ia ir levá-lo todos os dias por que senão ele vem para casa”.

EE2 “tem poucos dias que ela se levanta com vontade para vir para a escola, a maior parte ela tem de ser empurrada da cama (...) este ano ela tem menos vontade por causa dos colegas da sala que são mais novos que ela. Ela sente-se inferior a eles”.

EE5 “para ser sincera eu não acho que ele tenha vontade de vir para escola. (...) só soube que as coisas não estavam bem quando recebi os avisos da D.T”.

EE6 “não, não vem com vontade não senhora para a escola”.

EE8 “não vem com vontade porque ela não tem paciência para estar na escola. ela está sempre aborrecida”.

➤ Esta ausência de vontade em ir à escola está claramente relacionada com o nível de assiduidade irregular que demonstravam possuir os alunos, corroborados pelas suas encarregadas de Educação. De facto, a totalidade dos alunos inquiridos assumiu já ter ultrapassado o limite das faltas previstas por ano lectivo.

A1 “sim, falto (...) apesar de estar um bocadinho melhor que no ano passado. Eu não sei explicar porque é (...), eu vinha depois fugia (...) no primeiro período eu faltei (...) agora é menos um bocadinho”.

A2 “este ano no primeiro período eu faltei tanto”.

A6 “claro que costumo faltar às aulas”.

A8 “falto, falto muito (...) para ficar lá fora da escola com outros rapazes”.

A4 “falto às aulas para ajudar a minha mãe. Ela é doente (...) às vezes o meu irmão vai para o hospital (...) o meu pai vai para as ilhas trabalhar (...) eu sou muito preocupada com a minha família. É por isso que eu falto às aulas”.

Também a totalidade (10) das suas mães mostraram-se conhecedoras e conscientes dessa mesma realidade.

EE1 “sim ele falta, O ano passado ele só foi uma semana às aulas. Este ano, nos primeiros dias quando começou a escola ele não queria ir o dia todo. Ele começou por ir às aulas de ginástica, (...) depois foi a mais uma e mais uma e agora já está indo a mais”.

EE4” Sim, falta, falta muito. Ela sempre foi uma menina com problemas de saúde. O ano passado foi operada (...) e por isso não vem para a escola. Para além disso ela é muito preocupada com os irmãos, com a família. Tive um bebe prematuro e tinha de ir muitas vezes ao hospital... ela preocupa-se em levar a irmã à escola, preocupa-se se estão bem. É por causa disso que ela falta muito à escola”.

EE5” em outubro, foi quando eu soube que ele faltava às aulas (...) eu estava tão descansada. Se eu soubesse mais cedo eu já tinha cortado o mal pela raiz”.

EE8 “sim ela falta. Ela falta porque ela não gosta da escola. ela diz que não tem paciência (...) e o ano passado ela também faltou. O professor N... estava sempre na minha casa e dizia que tinha muita pena que ela faltasse à escola porque ela era boa de cabeça, tinha capacidades”.

EE10 “no 1º período eu não pude vir buscar as notas à escola Para dizer a verdade, quando eu vim agora no 2º período buscar as notas, (...) eu reparei naquela quantidade de faltas. Eu chamei atenção à directora dela e ela disse que eu já sabia porque tinha as cartas assinadas e ela foi buscar as cartas (...) eu vi e disse essas assinaturas não são minhas (...) ela tinha falsificado a minha assinatura”.

➤ Desta forma, parece-nos possível deduzir que o não envolvimento escolar dos participantes neste estudo não parece ter relação com a escola enquanto espaço e local recreativo, nem mesmo com as relações que estes alunos estabelecem com os seus pares e professores. Neste estudo, apesar da maioria dos participantes alunos expressar e vivenciar sentimentos de afeição pela escola e sentirem um elevado sentimento de pertença e de ligação aos outros, tais sentimentos não se constituíram nem foram fortemente atractivos para que os alunos vinculassem uma vontade autêntica de permanência na escola e de comprometimento com a sua aprendizagem, o que parece contradizer vários estudos, quando atestam que o entusiasmo dos alunos, o interesse e a felicidade na escola parecem ser moldados pelo seu sentido de ligação aos outros (Finn, 1989; Romeroy, 1999; Murphy *et al.*, 2001; Croninger e Lee, 2001; Bergeeson, 2003) e que o sentimento de pertença ou de ligação aos outros é encarado como um factor

altamente significativo na protecção de adolescentes em risco de abandonar a escola (Resnick, *et al.*, 1997, cit. in Frydenberg *et al.* 2005).

➤ Igualmente no gosto pela escola a prática parece contradizer a percepção, já que a totalidade dos alunos assume ter ultrapassado o limite das faltas em algumas disciplinas, o que anteveríamos como improvável se considerássemos as respostas em relação à satisfação e orgulho sentidos com a associação à escola bem como à existência de relações qualitativamente significativas. Ainda assim, não há vontade por parte destes alunos em ir à escola. Assim sendo parece-nos que gostar da escola (envolvimento afectivo) traduzido no orgulho em frequentá-la, possuir relações de qualidade, achar importante aprender verbalizando vontade em fazê-lo, não é suficiente, a julgar pelos nossos resultados, para que a vontade de aprender e a permanência na escola se verifique.

No que diz respeito ao **Envolvimento Comportamental (1.2.)**, as referências à conduta positiva, ao esforço e à persistência do aluno com a aprendizagem, e à participação nas actividades extracurriculares, foram aqui englobadas.

A Conduta positiva (1.2.1.), foi analisada à luz do seguimento ou não das políticas disciplinares estabelecidas pela escola. Assim, os participantes deste estudo foram questionados sobre as suas concepções relativos a: 1) conhecimento das regras de conduta; 2) juízo avaliativo sobre as mesmas e 3) prática efectiva das normas vigentes na escola.

Todos (10) os alunos referiram conhecer as regras e normas através das informações esclarecimentos prestados pelos Directores de Turma e professores no início do ano lectivo.

A3 “os professores e os D.T informaram”.

A5 “eu sei quais são as regras da escola (...) já, por todos os professores”.

A6 “já fui informada pela D.T e pelos outros professores”.

A7 “já fui informado pelos professores (...) no princípio do ano”.

Do total das mães, seis afirmaram claramente que os seus filhos conheciam as regras, como indicam as seguintes descrições:

EE1 “sim, ele conhece, ele vai sempre comigo às reuniões e ouviu essas coisas serem faladas (...) sim, eu conheço através da D.T “

EE4 “já sim senhora, pela D.T”

EE6 “A gente no princípio do ano lectivo, nas reuniões a gente sabe quais são as regras que eles têm que cumprir (...) eu conheço quais são”.

EE9 “sim, pelas professoras no 1º dia da escola (...) sim, eu conheço algumas (...) pela D.T”.

No entanto, quatro mães afirmaram desconhecer esse facto

EE3 “não sei, ele não me conta nada, nem a professora nunca me disse nada disso (...) eu não conheço as regras”.

EE5 “Ele nunca falou nisso em casa, se sabe as regras, mas quando eu ia às reuniões a D.T dizia que já tinha explicado tudo, não sei (...) eu não conheço”.

EE8 “ não, não sei se ela sabe (...) eu não sei as regras”.

EE10 “não sei se ela sabe (...) eu não conheço”.

Quase todos (9) os alunos vêem as regras estabelecidas como equitativas.

A2 “ (...) eu acho justas”.

A5 “eu acho as regras justas...nas aulas não podemos olhar para trás”.

A6 “(...) sim, acho justas”.

A7 “(...) eu acho justas”.

Quando ao facto das Encarregadas de Educação terem conhecimento se os seus filhos percepcionavam as regras como justas, seis confessaram desconhecer esta matéria.

Ao inverso, quatro mães mostraram-se cientes, acrescentando ainda que nem sempre os seus educandos as consideravam legítimas, como se pode verificar no relato que se segue:

EE9 “Nem todas. Durante as aulas não deixam usar o boné (...) ir à casa de banho... e por causa disso ele fica muito revoltado”.

➤ Não obstante, a prática parece contradizer os pontos anteriores, já que mais da metade dos alunos inquiridos (7) confessaram não seguir o código de conduta de sala de aula, e como tal já terem sido alvo de várias participações disciplinares. As Encarregadas de Educação (7) destes alunos confirmaram o facto de os seus filhos já terem sido chamados à atenção pelos professores por causa do seu comportamento.

Realçaram-se das respostas dos alunos, as justificações que apresentam para a dissonância constatada, tal como expresso nos seguintes fragmentos das entrevistas.

A5 “todas as vezes eu sou chamado à atenção dos professores (...) falo para o lado (...) hei tantas participações que eu já tive por causa do comportamento”.

A6 “sim já tive uma 4 ou 5 participações (...) por causa de estar a rir, a falar, a olhar para trás (...) mas não é por faltar ao respeito aos professores”.

A7 “às vezes não sigo as regras, fico desatento e sou chamado à tenção (...) às vezes eu chego à sala e a matéria é chata e eu começo a desatinar (...) se não fosse pelo meu comportamento acho que tinha boas notas (...) já tive muitas participações. Este ano eu acho que é umas 7 participações”.

A3 “eu já perdi a conta (...) mas deve ser umas 5 ou 6 (...) eu berrava nas aulas (...) mas é por causa dos meus colegas e chamem para fazer palhaçadas”.

A9 “(...) também às vezes eu pago pelos outros. Uma pessoa não fala sozinha não é?! Às vezes eu não estou fazendo nada (...) e sou logo chamado à atenção”.

Também acerca desta posição, dão-se alguns depoimentos dos Encarregados de Educação:

EE3 “a D.T diz que ele se comporta mal nas aulas (...) tem vezes que ele segue as regras. Ele é muito nervoso, ele sempre foi assim e quando ele esteve no colégio (instituição) era ainda pior (...) já teve (participações) e não foi poucas”.

EE5 “ele não segue as regras (...) já, teve principalmente na aula de história”.

EE6 “não sei se ela se comporta bem (...) já teve (participações) ”.

EE7 “não é por dizer palavrões aos professores, é por estar a falar, é por responder aquilo que as professoras dizem (...) é por comportamentos que ele não deve ter na sala (...) sim já teve várias participações disciplinares”.

EE8 “ela tem dias de respondeu, mas sã coisas que os alunos fazem a ela e ela a que paga pelos alunos (...) às vezes ela paga pelos outros alunos e depois as professoras chamam atenção e mandam para rua (...) Já, mas foi por casa dum telemóvel. Ela tinha dentro da mala e ele apitou. Acho que foi só por isso”.

EE9 “ele costuma ser muita vez chamado à atenção dos professores (...) mas nunca faltou ao respeito os professores. Ele não cumpre as regras (...) sim, já teve muitas participações, principalmente nas aulas de português”.

Dando seguimento à análise da componente comportamental, no que concerne ao **Esforço e à Persistência para com a aprendizagem (1.2.2.)**, a literatura tem referido que os alunos envolvidos comportamentalmente são mais propensos a abordar

as tarefas com entusiasmo e a persistir perante a dificuldade (Stipek, 1996, cit. *in* Voke, 2002).

➤ Desta forma, os resultados alcançados pela análise das respostas dos nossos participantes, não contradizem a literatura, quando apenas três deles referiram esforçar-se e persistir numa tarefa com elevado grau de dificuldade até obter os resultados desejados.

A2 “eu estudo até conseguir fazer aquela matéria (...) eu não desisto, eu continuo até conseguir”.

A9 “em casa eu peço ajuda à minha irmã (...) e peço ajuda aos professores. Mas não gosto de pedir muito a ajuda aos professores, eu tenho vergonha, (...) às vezes vou à net (...) eu continuo até conseguir! Raramente eu estudo (...) eu não preciso”.

A10 “eu sou persistente quando eu quero (...) na escola peço ajuda aos professores e por vezes às minhas colegas (...) antes aplicava-me mais, quando estava no 6º ano tinha 4 e 5 a tudo (...) tinha aquela coisa (...) queria ser a melhor (...) tive no quadro de honra (...) mas quando eu quero mesmo aquela coisa eu consigo (...) este ano quero passar de ano por isso estou a me esforçar”.

➤ Pelos relatos acima descritos, só um número muito reduzidos de alunos parece ir ao encontro dos desfechos de alguns estudos, que quando os alunos consideram que os seus professores oferecem garantias claras de ajuda estratégica, apoio e assistência, têm mais probabilidade de se tornarem mais persistentes e esforçarem-se mais (Skinner e Belmont, 1993).

Grande parte dos alunos (7) confessou que quando as dificuldades perduram, acabam mesmo por desistir. Concomitantemente, classificaram-se como sendo alunos muito pouco empenhados relativamente aos estudos, logo, com baixos níveis de esforço e persistência para ultrapassar os obstáculos.

A1 “algumas vezes eu não quero fazer os trabalhos, eu fico sem paciência (...) fico logo aborrecido”.

A5 “eu não dedico tempo aos estudos. Sei lá eu não estudo. Esforço-me pouco ou nada (...) e quando eu não entendo a matéria (...) eu não faço nada”.

A6 “eu não dedico tempo ao estudo. Eu não estudo. Eu não sou empenhada na escola (...) nos trabalhos se eu vir que não consigo, eu desisto”.

A7 “às vezes eu pergunto, mas a maior parte eu desisto (...) eu consigo dar o meu melhor (...) não me apetece estar na escola, o que eu gosto é de estar com os meus amigos lá de fora da escola. Aqui na escola eu não peço ajuda (...) só quando é para copiar. Não sou empenhado. Muitas vezes finjo que estou a trabalhar nas aulas”.

Quanto às suas famílias, a quase totalidade das mães (8) declarou que os filhos não se esforçam, nem se empenham nas tarefas com entusiasmo, acabando assim por desistir facilmente quando a tarefa se demonstra demasiado complicada.

EE2 “não estuda nem para os testes (...) eu nunca vi ela preocupada com trabalhos (...) ela não se esforça nada, não insiste com nada. Ela aborrece-se com tudo”.

EE5 “ele era empenhado, mas agora não. Não se esforça nada e aborrece-se com tudo. Ele só teve no 1º período 2 positivas (...) ele não insiste nas coisas, deixa tudo”.

EE6 “quando ela tem dificuldades ela fica aborrecida (...) ela não é nada empenhada e não se esforça nada, nada (...) quando tem alguma coisa difícil ela acaba por desistir”.

EE7 “ele não se esforça nada e quando faz alguma coisa é com a ajuda da irmã e do cunhado (...) não senhora, ele não nada empenhado (...) ele não se preocupa com os trabalhos, porque ele não faz nada”.

EE8 “não, não é muitas vezes que ela estuda não senhora. E quando ela não entende as matérias ela desiste. Ela não faz esforço nenhum para aprender, nada!”.

A participação dos alunos em actividades extracurriculares (1.2.3.) oferecidas pelas escolas, tem sido descrita e considerada como positivamente relacionada com um vasto leque de resultados educacionais de sucesso (Fullarton, 2003), i.e., como fortes preditores da realização académica e do envolvimento comportamental do aluno na escola. Segundo March (1992), as actividades extracurriculares levam, a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores da escola, o que conduz indirectamente a um melhor rendimento académico.

A este respeito, os alunos e as suas famílias foram auscultados se 1) conheciam o leque das actividades em funcionamento na escola; 2) sobre a sua frequência em alguma das actividades extracurriculares oferecida pela escola; e 3) se as consideravam importantes, inclusive durante as interrupções lectivas.

Quanto à primeira situação, se conheciam o leque de actividades extracurricular em funcionamento na escola, do total dos alunos, sete disseram não conhecer quais as actividades que a escola possuía. A este respeito, exemplifica-se um depoimento:

A2 “não sei quais são”.

Um aluno do sexo masculino demonstrou-se conhecedor de várias, mas não conseguiu especificar quais.

Apenas três alunas exemplificaram algumas actividades:

A4 “é de espectáculos. Fazer poemas (...) mas tem bastante”.

A10 “sim eu conheço, por ex clube ambiente, alimentação teatro...e acho que tem mais”.

Relativamente às participantes mães, todas (10) revelaram desconhecimento completo.

EE1 “não não sei quais as actividades que a escola tem”.

EE2 “não, não sei, a D.T nunca falou nisso”.

EE4 “não, não conheço. Nunca falaram nisso”.

EE5 “ eu não conheço”

EE10 “não sei”.

Relativamente ao segundo ponto, frequência em actividades extracurriculares oferecidas pela escola, todos os alunos (10) inquiridos disseram não participar em actividades extracurriculares na escola. A razão principal apresentada, prende-se na sua maioria com falta de desejo e ainda porque alguns interesses não convergem como se analisa nos relatos que se seguem:

A6 “não participo porque é muito chato”.

A7 “aqui na escola nunca tive interesse em participar”.

A1”eu gosto de actividades de desporto e aqui na escola não tem”.

A5 “eu participava se houvesse actividades sobre a lavoura”.

A3 ”aqui não me apetece (...) gostava que a escola tivesse actividades para tratar dos animais. Quando eu estava no colégio (numa instituição) eu tratava de animais...gosto muito de animais”.

➤ Também a este respeito, oito E.E pronunciaram-se no mesmo sentido, isto é, todos admitiram que os seus filhos não participavam nas actividades extracurriculares oferecidas pela escola. O motivo que alegado relaciona-se com a falta de importância atribuída às actividades, desistência, ausência de vontade e também falta de informação sobre a sua existência.

EE8 “não, ela não gosta dessas coisas desde pequenina (...) ela não gosta dessas coisas as porque é muito envergonhada!”.

EE10 “ela já teve no clube da alimentação mas ela desistiu, porque não tinha paciência de se levantar cedo”

EE5 “não participa (...) ele não gosta de fazer nada. Ele é muito fechado, não gosta de nada. Ele só quer ir para as vacas com o vizinho. Não quer ir para as aulas para ir tratar das vacas”.

Duas Encarregadas de Educação apontam a falta de informação por parte dos professores como causadora da ausência de tais práticas, como se observa nas descrições abaixo:

EE7 “ele não participa (...) acho que os professores não dizem a ele para participar”.

EE2 “é uma coisa que a D.T nunca falou (...) se houvesse dança aqui na escola, eu acho que ela ia gostar”.

A este propósito alguns autores (Lindsay, 1984, cit. *in* Fullarton, 2002) referem que as escolas que encorajam a participação dos alunos geralmente têm níveis mais elevados de envolvimento em comparação com alunos em escolas que não têm estas características.

Apesar da totalidade dos alunos terem declarado não participar em actividades extracurriculares na escola, metade (5) dos alunos atestaram que frequentavam actividades (na sua maioria relacionadas com desporto), mas fora do âmbito escolar.

A1 ” fora da escola eu jogo futebol e gosto muito”.

A2 ” fora da escola eu jogo voley. Já jogo há 5 anos”.

A7 “eu jogo futebol aqui em Rabo de Peixe”.

A9 “fora da escola não me faltam actividades. Tenho natação futebol”.

A10 “fora da escola estou na música, na filarmónica de Rabo de Peixe”.

Igualmente cinco E.E conferiram que os seus filhos participavam fora da escola.

EE1 “fora da escola ele joga futebol. Ele gosta muito de desporto”.

EE4 “mas ela teve participando na dança, pelo RSI, mas ela não tinha transporte para ir para a RG”.

EE10 “ela tem música. Ela toca numa filarmónica aqui em Rabo de Peixe”.

➤ Relativamente a este assunto, Gerber (1996) realizou um estudo sobre as actividades extracurriculares dentro ou fora da escola e a relação com o seu desempenho académico. A autora concluiu que as correlações entre estas indicam que as actividades realizadas dentro da escola, estão mais fortemente relacionadas com o desempenho académico, do que as actividades realizadas fora da escola. Esta conclusão parece

corroborar as evidências dos relatos dos participantes deste estudo, de que, apesar da metade dos alunos frequentarem actividades fora da escola não são se evidenciam suficientemente consistentes para elevar o seu envolvimento comportamental na escola.

Quando os alunos foram novamente questionados se consideravam importante a existência e a diversidade das actividades por parte da escola, na sua maioria (7), inclusive aqueles que frequentam as actividades externas à escola, valorizou a importância da sua instituição escolar oferecer actividades diversificadas, bem como a conveniência das mesmas alongarem-se às interrupções lectivas, a saber:

A1 “sim, acho importante que a escola tenha actividades (...) eu vinha porque às vezes eu não tenho nada para fazer em casa”.

A2 “acho importante. Eu vinha e era bom porque alguns alunos se desenvolvem mais e ficam mais interessados”.

A3 “sim é importante (se fosse para trabalhar com os animais eu ia gostar mais. Quando eu estava no colégio (institucionalizado) eu tratava dos animais (...) gosto muito de animais”.

A6 “sim é importante (...) talvez fosse interessante eu participar porque nas férias eu não tenho nada para fazer”.

A9 “sim, gostava que as actividades se mantivessem nas interrupções. Às vezes eu não tenho nada para fazer nas férias. Acho que era importante (...) tipo passar tempo com os amigos”.

A quase totalidade (8) das mães também atribuiu relevância e importância em que a escola proporcionasse aos seus alunos este tipo de actividades, tendo em conta as suas vantagens, nomeadamente em favorecer a socialização entre pares, promover a aprendizagem e o desenvolvimento, diminuir os comportamentos de risco e aumentar a vontade de irem para escola.

EE1 “considero muito importante. Se a escola tivesse actividades de desporto que é o que ele gosta, por, ele continuava à mesma porque ele não tem com quem brinque. Ele não tem amigos lá na rua (...) ele vinha nas férias também (...). É mais uma coisa para a convivência dele”.

EE2 “as actividades são importantes, talvez ela se interessasse mais pela escola (...) sim, talvez ela viesse com mais vontade para a escola”.

EE5 “eu acho importante haver isso [actividades] para os alunos estarem ocupados e não fazem asneiras”.

EE6 “acho que sim. Assim ela sempre podia ficar ocupada e sempre um incentivo (...) talvez dança ela gostava”.

EE7 “eu acho que é importante para eles, é uma coisa que eles aprendem, convivem (...) Eu gostava que ele participasse..., eu ficava muito más descansada (...) para não andar por aí ”.

EE9 “é muito importante. É muito bom para pessoas se desenvolverem (...) há pessoas que sentem felizes a fazer essas actividades. O P... gosta muito e sente-se feliz a jogar futebol (...) acho sim senhora. Porque às vezes não há nada para fazerem nas férias e assim eles tinham uma actividade e não andavam por aí”.

Uma Encarregada de Educação, apesar de ter atribuído elevada importância à prática dos alunos em actividades extracurriculares, considerou que a escola tinha também um papel primordial na opção e promoção das actividades. Para tal, faz um apelo aos órgãos de gestão para que auscultem a opinião dos alunos, uma vez que considerou que aqueles mereciam ser ouvidos e tinham uma palavra a dizer sobre as suas preferências e gostos:

EE4 “Penso que eles (órgãos de gestão escolar) deviam falar com os alunos, pode ser que o alunos também tivessem a sua opinião, não é verdade? Eles podem ter outras coisas em mente que talvez se interessassem mais (...) os alunos ficavam entretidos depois nas na sala”.

➤ Na verdade, são vários os autores (Finn & Rock, 1997; Mahoney & Cairns, 1997, cit. *in* Fullarton, 2002) que têm sustentado a ideia que os alunos que participam com regularidade em actividades extracurriculares na escola desenvolvem um sentimento de pertença em relação à sua comunidade escolar, passando a constituir um aspecto importante nas suas próprias vidas. Há também quem defenda que disponibilizar instalações desportivas, clubes e projectos para os jovens depois das aulas pode reduzir o risco do não envolvimento, por exemplo, os jovens que usam estas instalações desportivas pelo menos uma vez por semana têm menos probabilidade de pertencerem ao grupo dos “não envolvidos” na escola (Ross, 2009).

Esta ideia parece-nos de extrema relevância para fomentar o envolvimento dos alunos na escola, uma vez que neste estudo, um considerável número de participantes mantém actividades nesta área, mas fora do âmbito escolar.

Por outro lado, a ausência ou a não participação em actividades extracurriculares pode levar os alunos a alienarem-se das suas actividades escolares (Holland e Andre, 1987, cit. *in* Fullaton, 2002), e por conseguinte, pode levar a um aumento do absentismo e conseqüentemente, a uma redução das aspirações académicas e ainda desencadear um maior envolvimento em comportamentos de risco Marsh e McNeal (1992, 1995, cit. *in* Beckett, 2002).

Assim, pelos relatos de ambos os grupos de participantes, alunos e Encarregados de Educação, podemos concluir uma ausência total na participação dos primeiros em actividades extracurriculares na escola. Neste sentido, não podemos deixar de mencionar as conclusões dos autores acima indicados que aludem a esta desistência.

Àquilo que as respostas dos indivíduos, às questões que se prendem com os indicadores seleccionados para aferir do envolvimento comportamental nos parecem dizer, é que voltamos a deparar-nos com uma incongruência entre as verbalizações e o comportamento. Isto é, a maioria conhece as regras e julga-as equitativas e justas, mas não as cumpre. Não considera ser persistente nas tarefas, e não conhece ou frequenta actividades extracurriculares, embora considere que a sua existência e o seu prolongamento às interrupções lectivas, é de suprema importância, posição realçada pelas suas mães. A este propósito, talvez importe realçar Finn, quando em 1989, argumenta que a participação dos alunos em actividades extracurriculares na escola permita uma identificação e concorra para um sentimento de pertença o que efectivamente não parece ocorrer no que toca aos alunos analisados.

Relativamente ao **Envolvimento Cognitivo (1.3.)**, esta forma de envolvimento está com o Investimento Psicológico na aprendizagem, que se prende com as estratégias meta-cognitivas relacionadas com a aprendizagem autónoma e responsabilidade em melhorá-la e ainda está com os Objectivos de Aprendizagem, aliados ao desejo de ir mais além dos requisitos da escola e uma vontade em ir além do conhecimento básico.

No que concerne ao **Investimento na Aprendizagem (1.3.1.)**, a maioria dos alunos (8), para além de ver a escola como um espaço responsável pelo companheirismo e convivência, encara-a também como um lugar de excelência para concretização de aprendizagens significativas para o futuro:

A2 "é um lugar que significa aprender e é também para brincar um bocadinho (...) considero importante aprender".

A3 "a escola é um sitio para ensinar (...) é muito importante para ler e escrever e depois arranjar um trabalho".

A9 "na escola eu posso aprender a ler, a escrever e a falar melhor".

A4 "a escola é a minha vida (...) vai dar-me os meus estudos (...) é muito importante aprender, porque se a gente não souber nada a gente não vai saber ler, escrever, então o que é que a gente vai fazer na nossa vida".

A10 "é um caminho, um método para o nosso futuro, para ser muito mais (...)".

Aos alunos foi perguntado o que faziam para assegurar uma melhor compreensão das coisas novas que aprendiam. A esta questão, metade (5) dos alunos, indicaram usar algumas estratégias de orientação, muito embora a um nível elementar.

A6 “vou ao caderno, ao livro e começo a ler o que escrevi sobre aquela matéria e vou completando”.

A9 “a minha irmã tem o 9º ano. Quando eu preciso ela escreve coisas num papel e faz perguntas como se fosse um teste e eu estudo por ali”.

A10 “pergunto ao meu primo que está no Liceu”.

Os restantes cinco alunos disseram que tentavam lembrar do que aprenderam e outros confessaram nada fazer porque não estudavam.

A2 “eu tento estudar bem”.

A3 “tento lembrar daquilo que eu aprendi”.

A7 “estudando, mas só às vezes é que eu estudo. Eu não estudo quase nada”.

A5 “nada, eu não estudo nem faço nada”.

Quanto a este mesmo tipo de pergunta, o que fazem os seus filhos para assegurar que compreenderam as coisas, seis mães, foram directas ao dizer nada saberem sobre estes assuntos. Quatro E.E pronunciaram-se da seguinte forma:

EE1 “ele ensina a gente e depois a gente faz perguntas”.

EE4 “a primeira coisa que ela faz é fazer perguntas (...) eu não sei responder (...) ele diz: se eu tivesse um portátil eu podia pesquisar (...) eu não tenho possibilidades”.

EE6 “se é uma matéria que ela gosta, como ciências ela faz pesquisas”.

Apenas uma mãe corroborou inteiramente o que foi expressado pelo filho, como se verifica na seguinte descrição:

EE9 “eu vejo a irmã a fazer coisas, faz perguntas para ele responder”.

Os alunos foram também interpolados sobre as estratégias utilizadas quando aprendiam coisas novas, nomeadamente, se costumavam relacionar aprendizagens novas com outras já adquiridas. Sobre este assunto, a quase totalidade (8) dos alunos disseram fazer só “às vezes”.

Dois alunos confessaram mesmo nunca terem usado tal estratégia.

A2 “eu nunca fiz essas coisas”.

A5 “eu nunca fiz isso (...) eu não estudo (...) desde que vim para R.Peixe que não estudo nem faço TPC’s (...) não dedico tempo nenhum aos trabalhos”.

Outra questão relacionada com investimento na aprendizagem, colocadas aos participantes, era se tinham o hábito de colocar por palavras suas as novas aprendizagens para que desta forma pudessem entender e assimilar melhor.

Apenas um aluno responder positivamente:

A4 “sim, eu costumo fazer isso”.

A maioria (6) disse nunca a utilizar.

➤ Relativamente a este ponto verificamos, que apesar dos alunos considerarem a escola um lugar de excelência para a concretização das suas aprendizagens, revelam um fraco investimento pessoal nas suas aprendizagens, essenciais por exemplo, para que se envolvam num tema com a intenção de o dominar, não dão continuidade ao esforço (focalizado para a sua aprendizagem) que dizem fazer e às habilidades que dizem tentar adoptar.

Quanto ao juízo que as E.E fizeram sobre este mesmo assunto, utilização de estratégias para uma melhor compreensão, apenas uma mãe foi peremptória na sua resposta, corroborando o relato da sua educanda A4:

EE4 “sim ela faz essas coisas. Ela tem em casa um caderno que não é da escola e ela escreve coisas (...) faz isso”.

Duas mães afirmaram que sim, mas com alguma renitência.

EE6 “acho que é mais ou menos isso que ela faz”.

EE9 “eu acho que ele faz isso, porque assim é mais fácil dele perceber”.

➤ A grande maioria disse desconhecer se os seus educandos utilizavam este tipo de estratégias, até porque habitualmente não estudavam.

EE2 “não sei essas coisas, mas ela não estuda”.

EE3 “não sei. Ele chega a casa e vai para o quarto fazer desenhos”

EE7 “não sei, eu nunca reparei nisso. Mas sei que ele não se interessa por nada, por isso, não faz”.

EE8 “ela não faz isso senhora. Ela não estuda”.

Ainda todos os participantes foram inquiridos sobre a eventualidade de se socorrerem a livros para além dos manuais e a programas televisivos para reforçar e ou alargar as suas aprendizagens. No que diz respeito aos alunos, novamente a quase totalidade (8) foi precisa ao comunicar que não se serviam deste tipo de estratégia, alegando alguns deles não terem gosto pela leitura.

A6 “ não leio livros sobre as (...) não faço nada para compreender as coisas novas que aprendo”.

A8 ”quando aprendo coisas novas (...) não costuma fazer nada (...) não, eu não leio livros para aprender mais (...) o que sei já basta para mim (...) na internet (...). Na televisão o que eu gosto é de ver as novelas e música”.

A7 “eu não leio livros das matérias, eu não gosto ler”.

Só uma aluna assumiu que sim:

A10 “sim, eu costumo ler. O ler ajuda. É por causa disso que eu sei ler bem. Eu antes tinha muitas dificuldades na leitura”.

Um aluno apesar de ter confirmado não ler livros, disse contudo que gosta de programas relacionados com o mar.

A9 “eu gosto muito de ver o canal Odisseia, coisas de pesca e do mar”.

Na percepção das E.E sobre a mesma questão, verifica-se que apenas duas mães assumiram que os seus educandos recorrem a este tipo de estratégias, mais precisamente a leitura de livros e a visualização de programas televisivos instrutivos.

EE4 “ela gosta de ler (...) gosta muito de fazer pesquisas no computador. Ela gostava de ter um, mas eu não posso comprar (...) ela também gosta de ver o canal Discovery”.

EE9 “sim ele ás vezes vai buscar os livros da irmã (manuais escolares) para fazer trabalhos (...) ele gosta muito de fazer canais de historia e gosta muito de vulcões”.

Quase todas (8) as mães vão ao encontro da maioria dos alunos inquiridos, isto é, confirmaram não ser usual os filhos recorrerem a livros e a programas televisivos para melhorarem a sua compreensão e aprendizagens, a saber:

EE1 “ele não lê. Eles não gosta de livros. Ele costuma ir ao computador, mas é mais jogos que ele faz (...) na televisão ele só gosta de ver futebol”.

EE2 “não, não. Só se for revistas de cantores, isso ela gosta (...) pesquisas ela não faz porque não tem computador (...) a vida não promete para comprar (...) na televisão é só cantores de manhã à noite”.

EE5 “ela não lê nada (...) na internet ele gosta de estar a fazer pesquisas de animais, de vacas, de maquinas tudo o que seja coisas de lavoura”.

EE7 “ele não faz nada disso [ler]. Agora na internet ele está lá sempre (...) mas não é para estudar (...) na televisão ele só gosta de ver filmes de acção, de porrada”.

➤ Neste estudo, embora grande parte dos alunos tenha atribuído importância ao aprender com sentido e relevância para o seu futuro, na sua maioria demonstraram um elevado desinvestimento intelectual nas suas aprendizagens traduzindo-se, numa fraca implicação nas actividades de aprendizagem, e num desuso de estratégias meta-cognitivas. Como se pode verificar da análise às entrevistas efectuadas, e à luz dos de vários estudos, os resultados parecem indicar um baixo envolvimento cognitivo dos alunos para com as suas aprendizagens. Se tivermos em conta afirmações referenciadas na literatura, como a de Covington (2002), ao referir que uma grande quantidade de investigações tem concluído que os padrões de envolvimento cognitivo dos alunos estão geralmente reflectidos nas estratégias que adoptam para aprender, e estas, por sua vez, influenciam a realização (os alunos que se direccionam para a compreensão e domínio de tarefas e que fazem uso de estratégias de elaboração são bem-sucedidos academicamente). Podemos, mais uma vez, deduzir, e porque os poucos alunos que assumem utilizar estratégias fazem-no de forma elementar, que estamos perante um conjunto de alunos não envolvidos, cujo investimento na aprendizagem poderá um foco de intervenção.

Relativo aos **objectivos de aprendizagem (1.3.2.)**, uma parte dos alunos entrevistados (6) expressou que na escola e naquele ano lectivo, importava essencialmente aprender a ler e a escrever, tirar boas notas e passar de ano intenções conotadas numa indisponibilidade para ir além das exigências básicas.

A1 “na escola quero aprender a ler e a escrever. Este ano quero tirar boas notas”.

A2 “o meu objectivo é saber ler, saber as matérias e saber falar direito (...) porque há pessoas aqui que não se percebe o que elas dizem (...) este ano quero passar de ano”.

A7 “eu acho importante aprender as matérias, a saber línguas por exemplo (...) se eu for para o estrangeiro eu já sei falar”.

A9 “aprender mais daquela matéria (...) e quero passar de ano (..) eu já perdi porque faltava muito”.

Outros referiram não possuir qualquer aspiração:

A6 “este ano não tenho nada importante para mim”.

A7 “sei lá quais são os meus objectivos”.

A8 “eu não pretendo nada nesta escola”.

Quanto às perspectivas das Encarregadas de Educação acerca do que os seus educandos pretendiam aprender e achavam mais importante na escola, particularmente no ano lectivo inscitos, apresentam-se alguns relatos.

Três mães parecem saber exactamente o que os filhos pretendem aprender na escola e o seu objectivo traçado para o ano lectivo.

EE2 “acho que é aprender para tirar um curso de culinária que ela gosta muito”.

EE4 “ela é uma menina que gosta muito de aprender coisas novas e diferentes. Ela está sempre disponível para aprender (...) ela quer passar de ano (...) ela já perdeu um”.

EE9 “acho que é coisas sobre ciências que ele quer aprender aqui na escola, coisas sobre o mar, a pesca e o desporto (...) mais importante é ele ir para o PROFIJ, é só isso que ele quer e fala”.

Uma Encarregada de Educação referiu uma total ausência de propósitos em relação ao filho.

EE8 “ela não tem objectivos nenhuns (...) na sua cabeça ela não tem nada”.

Duas mães mostram-se confusas com aquilo que acham que os filhos pretendem aprender e o que julgavam importante.

EE6 “eu acho que o objectivo é ser alguém para ter um bom futuro (...) ela está repetindo o mesmo ano (...) quando começou o ano lectivo ela queria passar de ano para não ficar atrás (...) agora já começou.. Está a mudar. Já não sei o que é que ela acha importante para ela”.

EE1 “não sei o que ele pretende aprender na escola, mas o que é mais importante para ele na escola é a natação”.

EE10 “não sei explicar (...) importante este ano para ela eu acho que é passar de ano”.

Duas mães desconheciam o que os filhos pretendiam aprender, e a que atribuíam maior importância. Contudo, uma mãe EE9/A9 realçou que o grande objectivo da sua educanda era transitar de ano.

Uma mãe apesar de conhecer o gosto do filho por algumas temáticas específicas, realçou sobretudo a componente desviante dos seus interesses, que comprometem os objectivos da sua aprendizagem escolar.

EE5 “(...) este ano o que é mais importante para ele é não ir às aulas e estar com más companhias a fumar aquelas porcarias (droga)”.

Aos alunos foi também perguntado quais eram os objectivos e desígnios quando estavam a aprender, isto é, se passava apenas por uma valorização pessoal (p.e., ser melhor que os outros), ou se aspiravam obter mais conhecimento para o futuro.

Na quase totalidade (9) das respostas dos alunos, as suas aspirações apontam para uma projecção a longo prazo, ou seja, expressaram que quando aprendem, objectivam alcançar um futuro melhor.

A1 “quando estou a prender (...) ter um futuro melhor”.

A2 “o meu objectivo é ser alguém no futuro”.

A4 “é para saber mais (...) para ter um futuro melhor”.

Sobre este mesmo assunto, apenas as respostas de quatro Encarregadas de Educação foram ao encontro das dos filhos:

EE4 “o objectivo da B... é saber mais para quando for maior ajudar mais”.

EE6 “acho que é para ter um bom futuro”.

EE9 “eu acho que o que ele quer é ter um bom futuro”.

EE10 “penso que quando ela está estudando é para ser uma boa aluna. Ela nunca fala no futuro”.

A grande maioria (6) referiu desconhecer as intenções dos filhos acerca dos objectivos perante as suas aprendizagens.

EE1 “ele não fala em nisso (objectivos). Acho que ele não tem objectivos”.

EE5 “eu não sei responder isso (...) acho que ele não tem objectivos nenhuns”.

EE7 “ele não tem objectivos aquele rapaz. Ele não se importa com nada nem com os outros”.

EE8 “não sei, mas acho que ela não objectivos nenhuns”.

A grande maioria dos participantes (8), apesar de ter projectado os seus objectivos de aprendizagem para longo prazo, e de forma latente manifestarem preocupação futura, verbalizaram desígnios pouco ambiciosos, traduzidas em fracas aspirações futuras. No máximo alguns sujeitos intentam chegar ao nível secundário ou alcançar um curso profissional.

A1 “talvez tirar um curso profissional (...) a minha irmã tem um (...) mas gostava de ser jogador de futebol”.

A2 “queria ter o 12º ano, mas não sei se vou chegar lá (...) gostava de um curso de arbitragem”.

A6 “eu não penso no futuro, isso não me passa pela cabeça (...) não sei, talvez chegar ao 12º ano”.

A7 “tenciono ir para a secundária ou para um curso profissional”.

A9 “o ano de escolaridade que eu quero ter é no mínimo o 9º ano e no máximo o 11º ano”.

Uma aluna aspirou vir a poder ser professora de música, a sua disciplina preferida.

A10 “pretendo mesmo ir para o 12º ano (...) eu acho que tenho capacidade e eu acho que tenho (...) mas eu acho que conta muita a força de vontade e eu às vezes não tenho (...) mas gostava muito de estudar musica no conservatório (...) gostava muito de dar aulas de música”.

Dos dez participantes, apenas uma rapariga foi categórica nas suas aspirações futuras - chegar ao ensino superior.

A4 “eu quero ir para a universidade. Eu quero ser advogada”.

As mesmas perguntas foram aplicadas às suas Encarregadas de Educação.

Uma mãe corroborou as aspirações descrita pela sua educanda ao verbalizar o seguinte:

EE4 “ela quer tirar o curso de advogada (...) quer continuar até à universidade, até acabar o curso”.

As percepções da maioria das mães (7) vão de certa forma ao encontro dos alunos.

EE1 “por ele, ela já tinha largado a escola acho que é o 9º ano, mas acho que é porque a gente em casa está sempre a dizer para ele tirar 9º ano (...) ele não fala em continuar a estudar”.

EE2 “ela fala em ir até ao 7º ano (...) eu é que gostava que ela tirasse o 9º ano. Mas ela não fala nisso”.

EE7 “ele só fala em ir para o PROFIJ para aprender uma actividade. Ele não fala se quer continuar a estudar”.

EE9 “ele fala às vezes em ir para uma escola profissional (...) eu não sei qual é o ano que ele quer alcançar porque ele não fala nisso”.

EE8 “ela quer é ser dona de casa (...) ela só quer o 7º ano mais nada”.

Duas mães disseram não conhecer as aspirações do filho neste sentido, como se confere:

EE3 “não sei até quando ele quer estudar. isso é coisas que eles nunca falam comigo”.

EE5 “ não sei até que idade ele quer estudar (...) eu não sei se ele quer continuar a estudar, ele nunca fala nisso. Ele não quer estar em escola nenhum, não quer estudar”.

➤ Estes resultados não foram surpreendentes na medida em que, também de acordo com a investigação, os alunos envolvidos cognitivamente com a escola são aqueles que definem como objectivos prioritários o conhecimento e domínio da matéria (Newmann *et al.*, 1992) o que se traduz num objectivo a curto prazo, contrário ao definido por estes estudantes, que objectivam as aprendizagens face a um futuro longínquo, contrário até à sua tarefa desenvolvimentista, que contribuirá certamente para a sua ausência de envolvimento.

Ingressando na segunda dimensão, **FACTORES CONTEXTUAIS (2)**, a análise será efectuada em função das duas categorias que a definem, a Relação Social na Escola e a Relação Social em Casa. À semelhança do anteriormente adoptado, serão vistas em simultâneo as perspectivas de alunos e das famílias.

No que concerne à **Relação Social na Escola (2.1.)**, esta categoria compreende as ideias dos inquiridos acerca das relações interpessoais estabelecidas entre os alunos e os professores, os colegas de escola, o ambiente e segurança escolar e, por último, a relação do aluno com o domínio instrutivo. Pretende-se compreender se estes aspectos são vistos como responsáveis, ou não, pelo envolvimento do aluno na escola.

Sobre a **Relação entre o aluno e os seus professores (2.1.1.)**, procurou-se conhecer o que mais gostam os alunos nos seus professores e se esse sentimento interferia com a sua aprendizagem.

Dos dez alunos participantes, sete afirmaram nutrir sentimentos positivos pelos seus professores, embora com maior ou menor afinidade por uns do que por outros. Ora, quando os jovens estabelecem boas relações com os seus professores, estas poderão ser fulcrais para o seu envolvimento com a escola. (Ross, 2009), particularmente em termos emocionais e comportamentais (e.g., Lam & Jimerson, 2008).

O mesmo número (7) de alunos revelou pensar que os professores se preocupam com eles e com as suas notas. Mas são sobretudo os Directores de Turma, surge com maior impacto no comprometimento e envolvimento para com escola, contribuindo por exemplo, para que os alunos falem menos vezes às aulas.

A1 “(...) eles [professores] ajudaram para que eu viesse para as aulas”.

A2 “sim, muito. Principalmente a minha D.T”.

A4 “(...) sim, a D.T, a professora de matemática, muitos professores”.

A6 “sim, a minha DT. Ela já me ajudou um bocado”.

A8 “A professora de matemática, de ciências dizem para vir para a escola porque é importante para o futuro”.

A9 “(...) sim, principalmente a minha D.T”.

No entanto, existem situações em que os estudantes parecem não se sentir apoiados e estimulados pelos professores, em que a ligação parece não se estabelecer ou ter sido rompida, como é o caso de uma aluna deste estudo, cujo depoimento foi peremptório:

A6 “(...) este ano lectivo, não! São muito poucos os professores que têm contribuído para isso (para que esteja mais envolvida)”.

Também a maioria (7) dos EE partilha da mesma opinião dos alunos, isto é, entendem que os professores, em especial os Directores de Turma, evidenciam preocupação e atenção pelos seus educandos, nomeadamente no que respeita à assiduidade daqueles.

EE1 “ele tem bons professores. A D.T ajudou muito o H... a vir para a escola. Ela teve um papel muito importante na vida dele”.

EE2 “têm ajudado muito. A D.T então está sempre a falar com ela para não faltar às aulas. Ela ajuda muito”.

EE4 “sim, acho que os professores se preocupam com ela. Quando ela faltou muito, porque eu estive 4 meses no hospital com uma grande depressão (...) eu não dava atenção aos meus filhos (...) a D.T ajudou muito. Preocupava-se muito e tive apoio. Foi uma professora que esteve sempre atenta e eu agradeço muito”.

EE7 “sim, eu acho que sim (preocupam-se). Se ele falta às aulas e se porta mal ela telefona logo. Isso é se importar!”.

EE10 “se não se preocupassem não falavam tanto comigo”.

Mas existem vozes dissonantes, pois uma mãe expressou desconfiança e dúvidas pela existência de professores preocupados e interessados pelos alunos, outra negou a existência dessa preocupação nos professores no ano escolar em curso, e outra, ainda, afirmou desconhecer se os professores do seu filho se preocupavam com ele ou não.

EE8 “(...) é só a professora de ciências e a D.T (que se preocupa) (...) já há poucos professores destes que se preocupam com os alunos. Eles só querem saber de si”.

EE6 “(...) este ano não. Ela não tem nenhum professor que se preocupe com ela! Mas o ano passado ela tinha um (...) ela gostava muito dele”.

EE5 “este ano para ser sincera eu não sei se os professores se preocupam (...)”.

Ainda no respeitante à relação com o professor, os alunos foram também questionados sobre o que mais gostavam nos seus professores e se esse sentimento interferia com a sua aprendizagem. Quase todos (8) consideraram essencial a forma como o professor ensina, tanto para uma maior implicação com a disciplina, como para uma melhor compreensão da matéria. A instrução parece sair favorecida com a adopção de um comportamento jovial e bem-humorado por parte do professor, como podemos observar através de alguns testemunhos:

A1 “gosto muito quando os professores brincam com a gente, conversam (...) fico mais aplicado nas disciplinas”.

A7 “gosto mais daqueles que são divertidos a dar matéria (...) é, não gosto como os professor de geografia dá a matéria (...) é chato (...) eu tive negativa a geografia”.

A9 “acho que é importante sim. Por exemplo, a forma como a professora de geografia explica eu não percebo nada (...) por causa disso não gosto de geografia (...) quase todos são bons e gosto mais quando são brincalhões (...) eu dedico-me mais nas disciplinas assim”.

A10 “às vezes eles ensinam como se estivessem na brincadeira (...) assim aprendo muito melhor (...) aplico-me mais quando gosto do professor e quando ele me apoia (...) isso ajuda a esforçar mais. Quando a gente não gosta daquele professor também a gente não gosta daquela matéria”.

➤ Assim para estes alunos, a forma de o professor ensinar – manifestando proximidade, prestando assistência e apoio, denotando jovialidade – é importante para a sua adesão às disciplinas. Este tipo de comportamento do professor parece concorrer para maior satisfação nas aulas. E, com efeito, não podemos esquecer que na bibliografia se encontra a ideia de que os professores são centrais no envolvimento dos alunos com a sua aprendizagem, sendo a sua influência poderosa e persuasiva, o factor

mais constante na determinação da qualidade da vida escolar para os alunos (e.g., Batten & Girling-Butcher, 1981).

Mas, neste estudo, também existem situações em que a atenção sentida da parte dos professores não é suficiente para fomentar maior implicação no trabalho escolar. É o caso de uma aluna, que o que mais gosta nos professores se relaciona com o apoio e atenção dispensada, não sendo, no entanto, motivo maior para se implicar mais nas disciplinas.

A2 “(...) gosto quando eles estão ali ao nosso lado a ensinar, quando eles apoiam e dão atenção (...) não me aplico mais na disciplina por isso (pelo apoio prestado)”.

➤ Eventualmente, essa fraca adesão ao trabalho acadêmico poderá ter a ver com um hiato entre a importância atribuída pelos alunos quanto à forma como desejariam que os professores ensinassem e como sentem as situações na prática. Mais da metade dos participantes alunos (6) revelou que são aspirações que gostariam de ver mais vezes concretizadas, sendo pois escassas as vezes que sentem, da parte dos professores, a adoção daquelas estratégias pedagógicas de proximidade, de interação descontraída, positiva e afectuosa, como se pode perceber pelos exemplos seguintes:

A6 “(...) se eu tivesse professores mais meigos comigo (...) que estivessem ali (...) eu estava mais interessada, eu gostava de vir mais para a escola e esforçava mais”.

A7 “a maior parte dos professores não são divertidos, é só dar matéria, são muito chatos”.

No respeitante às mães, seis atribuem nota positiva à forma como o professor ensina e conseqüentemente à importância que o seu comportamento tem no sucesso da aprendizagem dos seus filhos.

EE1 “(...) sim é muito importante a forma como os professores ensinam. Às vezes em casa ele diz o que o professor ensinou (...) como ensinou (...) e ele lembra-se quando os professores fazem as coisas diferentes”.

EE6 “(...) eu acho que sim (importante). Se eles tiverem mais interesse em ensinar aos alunos, os alunos também ficam mais interessados, não é?”.

Uma mãe apesar de valorizar a forma como o professor ministra as suas aulas, valoriza, também, o modo como o aluno apreende e compreende a matéria, atribuindo quase como uma responsabilidade partilhada.

EE10 “(...) é sim muito importante a forma como os professores ensinam, mas também tudo depende do aluno, da maneira como vai compreender as coisas”.

Três mães indicaram alguma ignorância quanto à forma como os professores ministram as aulas.

EE3 “(...) eu não sei (...) ela não diz nada dessas coisas (...) eu não sei nada dessas coisas”.

EE5 “(...) eu não sei essas coisa (...) se é importante a maneira que os professores ensinam (...) ele não fala disso em casa”.

Uma E.E referiu que a falta de compreensão dos conteúdos e o insucesso da aprendizagem por parte dos alunos tem a ver com falta de preparação dos professores, que leva a que não expliquem convenientemente.

EE9 “(...) há professores que não percebem nada do que explicam (...) quando sabem explicar é mais fácil para os alunos compreenderem”.

➤ Apesar de grande parte dos alunos ter reconhecido o contributo dos seus professores para que estejam mais envolvidos na escola (preocupação com as suas notas e para que não faltem às aulas) e acharem importante a forma como o professor ensina para ampliar a sua realização académica, também verbalizaram que fora do contexto da sala de aula, as interações, o diálogo e o sentido de ligação aos professores, eram quase inexistentes. Esta ideia esteve presente em sete dos dez alunos entrevistados, e pode ajudar a perceber o quanto a relação interpessoal com os professores parece ser importante para os alunos. Já atrás referimos o hiato entre a importância atribuída pelos alunos quanto à forma como desejariam que os professores ensinassem e como sentiam as situações na prática. No nosso estudo, esta situação, de alguma desilusão, parece relacionar-se com os ambientes mais informais.

A1 “(...) são poucos os que falam comigo lá fora”.

A7 “fora das aulas, quem fala comigo é só o professor de Francês. Os outros não falam (...) em Francês eu tive uma boa positiva porque eu gosto do professor e porque ele está sempre a falar comigo. É o único que faz isso (...) não gosto quando eles só dão matéria (...)”.

A8 “(...) não, eu não tenho nenhum professor que fale comigo fora das aulas”.

Não obstante, o comportamento do professor influencia fortemente as percepções que os alunos têm sobre a sua interação com eles (Skinner & Belmont, 1993). Quando os alunos não percebem um elevado sentido de ligação aos

professores, demonstram um fraco envolvimento emocional e comportamental (Frydenber *et al.* (2005).

As mães, quando questionadas sobre a ligação entre professores e alunos fora das aulas, isto é, se sabiam se os professores fora do contexto da sala de aula, interagiam com os alunos, se dialogavam, se conviviam, etc., apenas quatro assentiram, dizendo que os filhos confraternizavam com os professores sem ser nas aulas. O mesmo número de mães (4) disse desconhecer se os professores falavam com os seus filhos sem ser nas aulas. Uma E.E disse que só no contexto da sala é que há ligação:

EE1 “é só na aula que os professores falam com ele”.

Uma mãe afirmou não existir entre a filha e os professores uma relação muito próxima, por ela ser muito tímida e calada:

EE 8 “não, ela não fala com os professores (...) é muito fechada (...) nem comigo ela fala”.

➤ Face ao descrito sobre a Relação entre o aluno e os seus professores, julgamos poder concluir que, de uma forma genérica, a maioria dos alunos com fraco envolvimento, bem como as suas mães, considera ter sentimentos positivos pelos seus professores, e que o comportamento destes pode contribuir para maior adesão à escola e ao trabalho académico. O que os alunos mais gostam é a forma como o professor ensina, mas nos seus aspectos relacionais, como a proximidade, a assistência e aulas divertidas. No entanto, consideram que tal não acontece habitualmente. Os alunos também dizem que as interacções fora da sala de aula praticamente não acontecem, o que concorre para o seu distanciamento da escola.

Passamos agora à análise das perspectivas de alunos e famílias sobre **Relação do aluno com os seus pares (2.1.2)**. Com esta dimensão, procurou-se compreender se os alunos tinham amigos na turma e na escola, se se sentiam aceites ou rejeitados e se alguma vez tinham sido ameaçados pelos seus pares. Procurou-se, também, aceder às formas de interacção no trabalho de sala de aula, mais precisamente na prestação de apoio entre pares.

Em relação às amizades na turma e na escola, a maior parte dos alunos (7) refere manter relações favoráveis com os colegas, principalmente com os da turma. Quanto às questões da aceitação/rejeição, todos os participantes (10) exteriorizaram ausência de sentimentos de rejeição e de ameaças por parte dos seus pares. No respeitante às interacções focadas nas tarefas académicas, os alunos também referem terem colegas cooperantes quando sentem dificuldades sentidas.

Algumas verbalizações extraídas do total dos discursos dos alunos ajudam a ilustrar estes aspectos.

A1 “tenho amigos na turma. Eu posso contar com a ajuda dos meus amigos. Eu nunca tratei mal ninguém (...) nunca fui ameaçado (...) Eu costumo pedir ajuda e eles me ajudam”.

A7 “tenho muitos colegas tanto na turma como na escola e dou-me bem com todas eles. Nunca fui ameaçado nem nunca ameacei: eu sou um bom rapaz. (...) não me sinto rejeitado por eles (...) e sei que posso contar com a ajuda dos meus colegas”.

A8 “tenho as minhas 3 amigas desde a primária (...) eu tenho uma boa relação com os meus colegas (...) eu na gosto de briga porque eu fico nervosa (...) não, nunca fui rejeitada nem ameaçada”.

Uma aluna refere que mesmo não tendo uma relação amistosa com os colegas de turma, sabe que pode contar com eles.

A4 “a minha relação com os meus colegas nas aulas não é muito bem. Querem saber tudo da minha vida e isso eu não gosto(...) mas eu tenho uma amiga (...) eu não me sinto rejeitada. Também nunca fui ameaçada por ninguém (...) se eu tenho alguma dificuldade eu sei que posso contar com alguns deles”.

Apenas uma participante assumiu não ter amigos na turma e por isso gostava de ser integrada noutra turma. Na perspectiva desta aluna, este sentimento de distanciamento afectivo dos colegas, parece estar a causar falta de envolvimento para com a sua escola.

A6 “na minha turma não tenho amigos. Tenho uma relação mais ou menos (...) mas eu não me sinto rejeitada por eles, nem eu fui ameaçada (...). Gostava de mudar de turma, não gosto dos meus colegas. Gostava de ter outros colegas na minha turma (...) talvez eu estivesse mais interessada (...) acho que sim (...)”.

➤ A experiência da aceitação dos estudantes pelos seus pares parece estar associada a uma orientação positiva tanto para a escola como para a realização

académica (Feitosa, 2005). Dos relatos dos alunos, parece-nos crer que a grande maioria revelou simpatia e aceitação parte a parte, tanto em relação aos colegas de turma como aos da escola, e sem dificuldades em fazer amizades. Assim, neste caso, a experiência de aceitação, por si só, parece não ser suficientemente potente para reconciliar os alunos com a escola e ajudá-los orientarem-se mais positivamente para a realização académica.

O modo como as mães olham para a interação dos alunos com os seus pares não é discordante do descrito pelos filhos. A maioria (7) das mães concordou que os filhos tinham amigos na turma e na escola e que as interações existentes eram muito benéficas, tanto para os laços de amizade como para favorecer o envolvimento e gosto pela escola.

Também a forma como as mães valorizam as relações dos seus filhos com os colegas vai ao encontro daquilo que nos diz a literatura (Feitosa, 2005), isto é, que alunos que experienciam um elevado sentimento de aceitação pelos pares, revelam-se mais empenhados e mais envolvidos comportamentalmente com a sua escola e com a sua aprendizagem. É neste sentido que os pares constituem uma importante fonte de apoio social. Da mesma forma que podem “roubar a vontade de estudar”, também podem estimular a permanência na escola (Feitosa, 2005). Nos nossos resultados encontramos algumas evidências que parecem ir ao encontro do referido atrás. No testemunho de uma mãe, cujo filho apresenta um historial de assiduidade muito irregular às aulas, os pares assumiram um papel preponderante na sua implicação com a escola.

EE1 “os colegas ajudam muito o H... porque ele esteve no ano antes quase sem ir à escola (...) na hora do intervalo eles dizem agora vamos ter isso e isso. Ele não tem problemas nenhuns em fazer amizades, ele dá-se bem com todos (...) se ele já tinha sido ameaçado alguma vez, era esta a minha grande preocupação (porque no ano anterior recusou-se sempre a ir às aulas) mas eu acho que não. Ele gosta da sua turma e tem amigos de outras actividades fora da escola”.

EE4 “sim ela tem amigas. Algumas costumam dormir lá em casa (...) rejeitada por colegas eu não sei, mas acho que não (...) sim ela costuma pedir ajuda às amigas”.

EE7 “tem amigos sim. Os amigos estão com ele desde a escola primária (...) eles (amigos) ajudam (...) ele está sempre pronto para ajudar um amigo”.

EE8 “elas (amigas) são 3 ou 4 amigas. Ela não tem mais. Se elas apoiam é aqui, na escola, porque ela nunca vai para a casa delas. É cada uma nas suas casas. Se ela já foi rejeitada e ameaçada, acho que nunca”.

Uma mãe verbalizou que a filha não tinha amigos na turma:

EE6 “tem (amigos) mas acho que é mais na escola do que na turma. A M... é sociável (...) Não, que eu saiba ela nunca foi ameaçada nem ameaçou ninguém aqui na escola. Uma vez ela comentou que houve uma briga com uma colega e ela demonstrou ter sido rejeitada, mas foi só uma vez (...). Acho que ela gostava de ter outros colegas de turma, porque para a M... o significado de amigo é diferente, não é o mesmo que um colega. Se ela pudesse ela tinha os seus amigos mesmo na sua turma”.

➤ Em face dos testemunhos de alunos e mães, julgamos ser notório, que o problema do fraco envolvimento parece não se situar ao nível da relação com os seus pares.

No que se refere ao **Ambiente e à segurança escolar (2.1.3.)**, foi perguntado aos participantes a sua opinião sobre o espaço físico da sua escola e sobretudo como se sentiam relativamente à (in)segurança e ao ambiente escolar da sua escola.

Em relação ao ambiente físico, seis alunos concordaram que a escola era velha e como tal menos bonita, com salas desconfortáveis, com poucos recursos capazes de proporcionar meios agradáveis de estudo e de diversão e poucos espaços propícios à prática de desporto.

A7 “o polivalente podia ter mais jogos para a gente jogar e ter um campo de futebol. Antes tinha, mas agora já não tem. Agora tem um ginásio novo, mas a gente não pode ir quando quer (...)”.

A9 “por exemplo, algumas salas são muito quentes (...) os professores não gostam de abrir as janelas (...) porque os rapazes querem entrar (...) às vezes atiram pedras e partem os vidros”.

A10 “as salas não são muito bonitas. Na minha opinião, se a escola, as salas fossem mais confortáveis, tivesse mais cores (...) gostava mais de cá estar”.

No respeitante à segurança, todos os participantes (10) concordaram que sentimentalmente vivenciam emoções positivas em relação ao ambiente escolar, isto é, todos dizem sentir-se seguros no espaço escolar, não sendo identificado por eles um único lugar mais assustador. Mas em relação ao ambiente circundante já não nutrem o mesmo sentimento.

Todos (10) realçaram, com veemência, preocupação pelo facto de reconhecerem que a sua escola, constitui um espaço privilegiado para o encontro de ex-alunos de idades mais avançadas e de outros com comportamentos desviantes, como o assédio e o uso e o consumo de drogas. Aos olhos dos alunos entrevistados (10) é precisamente este ambiente de intranquilidade que ocorre de fora para dentro da escola, aliado ainda à

falta de supervisão e dos recursos humanos quase inexistentes na escola, que os leva a pensar que a escola não está segura.

A2 “devia haver mais auxiliares, porque assim os rapazes de lá de fora não entravam na escola”.

A5 “eu sinto-me seguro (...) mas a escola não está segura (...) entra muita gente lá de fora (...) rapazes com drogas”.

A7 “eu não sinto medo, sinto-me seguro (...) mas a escola não é segura (...) os rapazes de lá de fora vão cá para dentro e só fazem porcarias”.

A10 “a escola não está nada segura (...) e está pior agora (...) os rapazes que não são da escola e que estão lá fora entram e ficam ao pé dos blocos das aulas. Ainda no outro dia, um rapaz fora da escola esteve quase a cortar a minha amiga (...) ele atirou uma pedra e partiu o vidro”.

➤ Apesar de não verbalizarem sentimentos de insegurança em relação à sua pessoa, o reconhecimento da escola enquanto lugar não seguro pode ser um dos aspectos facilitadores do desinvestimento destes alunos. A segurança e a ordem no ambiente escolar são realmente um aspecto singular da influência da cultura escolar com o envolvimento do aluno. A intimidação, a exclusão social, o uso de drogas e o assédio são comportamentos que podem originar, a médio e longo prazo, medo, desconfiança e insegurança; ao mesmo tempo reduzem a ligação com a escola e o envolvimento na aprendizagem (Frydenberg *et al.* 2005). Por esta razão, os gestores escolares, os professores e toda a comunidade educativa precisam envolver-se, de forma sistémica, para o desenvolvimento de uma cultura escolar consistente e segura (Frydenberg *et al.* 2005). É difícil aprender e ser-se positivo e a contrariar adversidades quando sentimos que a nossa segurança está abalada.

As perspectivas das mães no que se refere ao ambiente escolar foram no mesmo sentido dos seus filhos. A maioria (8) descreveu a escola como demasiado velha e desconfortável, principalmente no que se refere aos espaços das salas de aula. No entanto, em termos de segurança pareceram manifestar alguma confiança na escola pois todas (10) afirmaram que em nenhuma ocasião os seus educandos sofreram qualquer tipo de acidente por falta de segurança interna na escola.

EE1 “conheço bem a escola porque vou levar o H... todos os dias. Há tanto tempo que dizem que vão construir uma escola nova e nada. As salas não são muito confortáveis. São escuras, de inverno são frias, e se eles têm que ir de um bloco para o outro eles apanham chuva”.

EE4 “As salas são muito velhas. A nível de conforto e principalmente de inverno, as salas não têm aquecedor, são muito frias”.

EE7 “no meu tempo a escola era mais confortável (...) agora não acho que as salas por exemplo sejam confortáveis (...) podia ser muito melhor”.

EE6 “não são nada confortáveis. Eu já fui para salas que estão praticamente destruídas, são frias, não são confortáveis nem para quem está a dar aulas nem para quem está a estudar”.

➤ Contudo, a confiança e a tranquilidade ficam comprometidas quando o olhar se volta para o exterior da escola. A quase totalidade (9) das mães não foi indiferente ao ambiente de insegurança que paira à volta dos filhos, por falta de meios humanos para controlar as suas entradas e saídas da escola. Aliado a este aspecto, são reiteradas as vezes que os alunos estão expostos a ambientes e a modelos de comportamentos desviantes, por parte de indivíduos externos à escola mas que se mantêm, durante grande parte do dia, nas redondezas do estabelecimento de ensino.

EE2 “tem poucos contínuos cá na escola. Se tivesse mais a escola era mais segura. (...) a parte de trás da escola não é segura (está mais exposta à entrada de intrusos)”.

EE4 “não é uma escola muito protegida. Entram muitas crianças de fora com muita facilidade e outras que saíam daqui da escola também com facilidade. Esta escola tem falta de funcionários”.

EE6 “não é segura (a escola), no caso da M... que está proibida em sair e ela sai. Eles [funcionários] fazem o seu trabalho na frente (...) mas eles deixam sair na mesma (...) eu já estive lá fora [da escola] dentro do carro a vigiar a M....., e ela entrava e na mesma hora saía (...) é muitos rapazes ao pé dessa escola”.

EE10 “agora que já tem aquela protecção está a ajudar [a aumentar a segurança] (...) há muita falta de funcionários (...) a escola devia ter seguranças por causa dos rapazes que estão lá fora porque entram e enganam as crianças mais novas”.

Uma mãe responsabiliza a escola, particularmente, a falta de recursos humanos capazes de assegurar a presença dos alunos na escola, impedindo-os de sair para o exterior, pelos comportamentos de risco que o filho manifesta.

EE5 “aquela escola não é nada segura! Não tem auxiliares, tem muitos alunos ruins (...). Quando soubemos o que se estava passando (...) o pai ia para a escola vigiá-lo. O pai chegou a apanhar vários cigarros de droga na carteira dele (...). Eu insisti, insisti e ele disse que era um rapaz fora da escola (...). Era bom que tivesse um polícia de manhã até à noite, para não deixar entrar os rapazes maiores de idade com droga naquela escola (...). Às vezes eu digo p não sair da escola, mas ele sai. Se não deixassem sair para fora da escola não tinha acontecido isso na escola ”.

Apenas uma mãe considerou que a escola possui os recursos humanos suficientes e capazes de assegurar uma supervisão eficaz ao seu filho.

EE3 “às vezes ele diz que o contínuos não deixam sair (...) ele está bem na escola (...) é uma escola segura porque eles tomam conta dele”.

Para terminar a abordagem à Relação Social na Escola analisa-se, em seguida, a relação do aluno com o domínio instrutivo. **A Instrução (2.1.4.)** reporta-se às opiniões dos participantes relativas ao modo como os professores leccionam os conteúdos programáticos. É mais provável que os alunos estejam envolvidos na aprendizagem quando são activos e quando lhes são dadas algumas possibilidades de escolha e controlo sobre o processo de aprendizagem e quando a aprendizagem é individualizada, autêntica e relacionada com os interesses dos alunos (Voke, 2002).

Aos alunos foi pedido para se pronunciarem acerca do apoio prestado pelos seus professores no contexto da sala de aula quando sentiam dificuldades. Às E.E foi perguntado se tinham conhecimento se os professores dos seus filhos apoiavam quando careciam de ajuda.

Todos os alunos, à excepção de um (9), disseram que podiam contar com a ajuda do professor para explicar, tirar ou esclarecer dúvidas.

A3 “quando tenho dificuldades os professores vão te comigo ao meu lugar (...) sim os meus professores se preocupam comigo”.

A6 “eu posso contar com ajuda dos meus professores. Quando tenho dificuldades eles falem comigo e dizem que posso contar com eles”.

A8 “sim, quando eu tenho dificuldades os professores apoiam, a professora explica outra vez (...) eles esclarecem as minhas duvidas”.

A9 “Quando eu tenho dificuldades, sim os prof costumam apoiar. Eles dizem que eu tenho que estudar mais, para ficar mais atento nas aulas..., às vezes eles vêm ao meu lugar (...)”.

➤ Este tipo de verbalizações vai ao encontro do já expresso pelos alunos acerca de acharem que os professores se preocupam com eles, embora como também já vimos, em termos afectivos eles gostassem de sentir maior proximidade por parte dos professores. Parece, assim, que os professores estão mais centrados na instrução do que nos aspectos

relacionais. Ou que os alunos, por terem baixo rendimento, privilegiam e/ou escudam-se na vertente relacional.

Das mães, metade (5) respondeu positivamente em relação ao apoio prestado pelo professor no respeitante às matérias escolares, três responderam com hesitação e dúvidas relativamente a esse aspecto, e duas mães responderam que desconheciam se os professores dos seus filhos eram cooperantes e se facultavam auxílio aquando das dificuldades sentidas. Apresentam-se exemplos de cada uma destas posições:

EE1 “sim apoiam..., ele diz que os professores ensinam, vão ao pé dele, ao seu lugar ensinar”.

EE5 “sim eles dão apoio!”

EE7 “eles apoiam e explicam, ele é que não deve se interessar muito”.

EE2 “eu não sei bem..., mas eu acho que sim”.

EE9 “eu acho que dizem (...)”.

EE6 “isso eu não sei!”.

Ou seja, mais uma vez nos parece que a acção dos professores em relação aos conteúdos escolares é vista como apoiante, parecendo não ser este um aspecto que esteja a comprometer o envolvimento dos alunos.

Aos alunos foi também perguntado se os seus professores fomentavam condições de sucesso, isto é, se os encorajavam a expor as dúvidas, e se tinham o hábito de dar feedback construtivo aos resultados positivos. A este respeito, mais da metade (7) respondeu afirmativamente.

A2 “sim eles dizem se eu tenho duvidas (...) dizem muito bem! Mas que eu tenho que estuda mais um bocadinho”.

A4 “os meus professores perguntam se tenho dúvidas (...) eles preocupam-se (...) e dizem muito bem quando eu tenho bons resultados”.

A6 “sim, eles fazem sempre isso, eles dizem se a gente tem dúvidas (...) se a gente tem bons resultados eles dizem: muito bem”.

A10 “sim, eles dizem para eu dizer as minhas dúvidas (...) sim costumam para isso [dar feedback]”.

A mesma questão foi colocada às E.E, mas apenas uma respondeu com firmeza e corrobora as respostas da sua educanda A4:

EE4 “ sim eles fazem isso. Ela diz que os professores dizem se ela tem dúvidas”.

Três mães responderam com algumas reservas:

EE2 “Eu acho que eles perguntam se ela tem dúvidas sim (...) explicam a matéria (...) quando ela tem bons resultados eles dão os parabéns”.

EE6 “ Eu acho que sim (...) às vezes ela comenta que sim”.

EE10 “Eu acho que sim “.

Mas a maioria das (6) E.E não soube responder se os professores dos seus educandos instigavam os alunos a expor dúvidas nem se davam feedback.

Ainda no que se prende a condições que poderão concorrer para o aumento do sucesso das aprendizagens dos alunos, está a questão dos elogios feitos pelos professores aquando da participação dos alunos nas aulas. Metade dos alunos entrevistados (6) manifesta serem escassas as vezes em que este tipo de reforço acontece espontaneamente por parte dos seus professores.

A1 “Nem todos (...) só poucos professores fazem elogios”.

A6 “só alguns fazem (elogiam a participação nas aulas) ”.

A8 “Eles não fazem isso. Eles só dizem presta a atenção, fica atento (...)”.

A9 “Às vezes eles dão elogios, só às vezes”.

A10 “só alguns fazem isso (elogiam a participação nas aulas) ”.

Do total das E.E, apenas duas com alguma reserva, confirmaram que os professores normalmente elogiam os seus filhos.

EE1 “eu acho que os professores elogiam”.

EE6 “eu acho que sim, costumam elogiar”.

➤ Estes dados leva-nos a supor, e uma vez que estamos a analisar alunos não comprometidos com a escola, que o reforço positivo, nomeadamente através do elogio aquando da sua participação nas aulas, poderia concorrer para um maior envolvimento por parte dos alunos.

Também não existe uma única solução para envolver todos os estudantes. Alguns alunos têm auto-motivação suficiente para aprender, outros alunos estão determinados a ignorar qualquer envolvimento com a disciplina, outros porém, situam-se entre estes dois extremos. Mas, quando os professores estão dispostos a adaptar a sua instrução às necessidades reais dos seus alunos e a trabalhar para estabelecer uma ligação autêntica, estes alunos estarão mais dispostos a envolverem-se com sucesso (Voke, 2002).

No respeitante à estrutura e decurso das aulas, seis alunos disseram que acontecia poucas vezes e que só alguns dos seus professores tinham por hábito organizar as aulas tendo em conta as suas sugestões. A título ilustrativo apresentamos dois relatos:

A2 “não, não fazem isso”.

A9 “às vezes a gente pede aos professores para fazer algumas coisas. Mas eu gostava que os professores ouvissem más a gente”.

Contudo, e relativamente a outra pergunta o mesmo número de alunos (6) disseram que os professores se preocupavam em adaptar as aulas no sentido de ir ao encontro das necessidades e ritmos, contudo, frisaram que adaptação se estendia preferencialmente aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A1 “Eles interessam em ajudar os meus colegas que precisam”.

A3 “Sim eles querem saber... querem saber dos alunos que precisam mais”.

A6 “eles preocupam-se, principalmente com os que estão mais atrasados”.

A7 “sim eles fazem isso para aqueles que precisam”.

➤ Tais resultados leva-nos a admitir que o não envolvimento cognitivo de, pelo menos, parte destes alunos não parece indicar estar relacionado com aspectos de instrução, i.e., por exemplo, com as adaptações que os professores aparentemente realizam, a julgar por algumas das suas respostas, até porque consideram sempre que os professores realizam estas adaptações para “outros” que não eles.

Estas descrições sugerem no âmbito da avaliação da instrução, no nosso estudo, porque, e de acordo com afirmações de autores como Yazzie-Mmitz (2006), que quando aos alunos é solicitado para identificar tipos de trabalho na aula – métodos de ensino e de aprendizagem – que os podem excitar ou envolver, de um modo geral, os alunos permanecem mais atraídos e mais envolvidos nas tarefas. Os alunos também se envolvem mais nas actividades em que são participantes activos ou actividades de representação. Inversamente, os alunos estão menos envolvidos nas actividades em que não desempenham um papel activo, como por exemplo as palestras do professor (Yazzie-Mmitz, 2006).

Do mesmo modo as mães dos alunos foram questionadas sobre os procedimentos adoptados pelos professores dos filhos no contexto da sala de aula.

Das dez E.E inquiridas, apenas duas deram sinais evidentes das práticas dos professores, isto é, se habitualmente organizavam as aulas segundo as opiniões dos alunos:

EE2 “sim os professores fazem isso. A D.T costuma a falar nisso”.

EE4 “os professores explicam com clareza (...) corrigem os trabalhos (...) é assim eu já vim a várias reuniões e os professores dizem que tentam organizar de varias maneiras para os alunos entenderem”.

Uma mãe assumiu não saber responder a estas questões atribuindo a responsabilidade do seu desconhecimento à timidez do filho.

EE1 “eu não sei estas coisas. Ele não diz, ele é muito fechado”.

A grande maioria (7) das mães entrevistadas mostrou desconhecimento quanto à estrutura e decurso das aulas organizadas pelos professores dos seus educandos.

Ainda a comprovar a constatação, de que os alunos estão menos envolvidos nas actividades quando não desempenham um papel activo e dinâmico nas tarefas de aprendizagem, estão os relatos da totalidade dos participantes (10), ao testemunharem que as aulas poderiam ser muito mais estimulantes e motivantes, logo, menos enfadonhas, se os professores utilizassem outro tipo de estratégias de ensino de cariz diversificado.

A1 “eu gosto muito de fazer jogos, ver filmes, fazer visitas de estudo (...) mas a gente faz tão pouco”.

A5 “ eu gostava mais de fazer visitas de estudo, dar passeios, ver animais (...) nunca fazem”.

A8 “se os professores fizessem menos vezes fichas e mais vezes filmes, actividades de grupo e jogos, eu acho que ficava menos aborrecida nas aulas”.

A9 “ver filmes, fazer jogos, analisar histórias, fazer representações (...) de actividades engraçadas (...) aprendemos melhor com essas brincadeiras (...) quer dizer, não são brincadeiras (...)

A7 “alguns fazem jogos e vemos filmes (...) mas são poucos os professores que fazem isso (...) eu gosto disso assim, gosto de experiências e coisas assim, porque eu percebo melhor a matéria e é mais divertido”.

A8 “não gosto nada quando eles estão sempre a falar e a dar matéria, é tão aborrecido (...) não se interessam por mais nada”.

Tal leva-nos novamente a crer que os alunos consideram que as adaptações a existirem, não se aplicam a eles, uma vez que seis destes elementos haviam referido atrás e noutra pergunta, que os professores adaptavam as aulas aos seus ritmos e necessidades.

Passamos agora à segunda categoria tomada em consideração no âmbito **FACTORES CONTEXTUAIS**, a **Relação social em casa (2.2.)**. Esta categoria engloba as percepções dos participantes sobre o envolvimento das famílias no processo escolar do educando e a participação das famílias nas actividades da escola.

São vários os estudos (Montadon e Perrenoud, 2001, Silva, 2003, Stoer e Silva, 2005, Lima, 2008, Diogo, 2008) que têm incidido a relação escola família tendo apontado, a maioria, para a existência de efeitos positivos nos resultados dos alunos.

Neste estudo, o **envolvimento das famílias (2.2.1)**, reúne os testemunhos dos participantes sobre o apoio e supervisão e monitorização nos trabalhos; encorajamento na aprendizagem; expectativas relativas ao percurso escolar, por parte da família, e comunicação desta para com a escola.

No que toca ao apoio dispensado aos trabalhos, à supervisão e monitorização dos mesmos, segundo os alunos, mais de metade (7) das famílias falham neste aspecto, como se pode verificar nos depoimentos abaixo:

A2 “(...) não, não costumam mandam fazer os TPC’s, nem vêem os trabalhos”.

A3 “(...) o meu pais e às vezes a minha irmã manda-me fazer os trabalhos, mas eles não vêem nem discutem os trabalhos comigo”.

A7 “(...) a minha mãe e as minhas irmãs (...) estão sempre a dizer: vá estudar, é sempre a mandar estudar (...) mas isso não (verificar os trabalhos)”.

A8 “(...) a minha família (...) não me obrigam a estudar nem verifica os TPC’s (...) eles não discutem os trabalhos comigo. Eles também não se oferecem para a judar”.

Um aluno relatou que a ausência de apoio e supervisão se prende com o facto de verbalizar em casa não ter deveres escolares para fazer:

A5 “eu digo sempre que não tenho trabalhos para fazer. Antes de vir para esta escola a minha irmã ajudava”.

Apenas três alunos deram testemunhos seguros sobre o apoio que recebem por parte dos seus familiares no acompanhamento e monitorização das actividades escolares, a saber:

A1 “a minha mãe diz todos os dias para eu fazer (os trabalhos) (...). A minha mãe costuma ver, e a minha irmã também”.

A4 “(...) quando eu chego a casa, às vezes a minha mãe diz: logo fazes os tpc’s e o meu pai diz não é logo, é agora que ela vai fazer (...) muitas vezes a minha mãe e o meu pai apoia”.

Incidindo agora sobre os relatos das mães, os testemunhos descritos pelas EE confrontam-nos com uma aparente preocupação em relação ao percurso escolar dos seus educandos. Mas, no que respeita ao acompanhamento e monitorização, para metade (5) das E.E, nem sempre se materializa em práticas regulares e eficazes.

Uma mãe declaradamente referiu não ter competência para tal:

EE3 “(...) eu garreio com ele para fazer os trabalhos de casa (...) eu não ensino porque eu não sei”.

Duas mães deram indicações de um apoio e a supervisão nos trabalhos escolar ser quase inexistente:

EE6 “(...) eu não quero que ela siga o mesmo caminho que eu. Eu deixei a escola cedo (...). Eu mando ela fazer os trabalhos (...) às vezes eu vou lá espreitar ver o que ela ta fazendo”.

EE8 “(...) e digo a ela para fazer os trabalhos (...) não ninguém ajuda. Ela diz logo: isso são coisas minhas (...) ela também diz que nunca tem trabalhos”.

Duas E.E referiram que apesar de se sentirem incapazes de apoiar e monitorizar os TPC's, havia na família membros com capacidades que podiam socorrer os filhos, todavia, tal não chegava a ser concretizado pelas razões abaixo apontadas:

EE2 “(...) eu estou aqui na escola todas as semanas (...) eu converso muito com ela, eu dou conselhos (...) eu não acompanho porque eu não sei ensinar, mas o meu afilhado sabe e ensina às vezes (...) mas ela não pede ajuda e não quer ajuda (...) ela tem tudo para poder ajudar (...) mas ela não gosta, não se interessa”.

EE5 “(...) eu sempre me preocupei com os meus filhos (...) eu não sei ensinar porque eu já saí da escola há muito tempo, mas a irmã, a minha filha que é professora primária, dizia a ele que queria ver os tpcs, mas ele dizia que não era preciso que já tinha feito. Na verdade ele não fazia nada”.

Cinco mães referiram ser usual oferecer o auxílio no acompanhamento e na supervisão dos trabalhos de casa dos filhos.

EE1 “todos os dias eu vejo se ele tem trabalhos e ele está ali comigo e faz. Se eu não souber, ele espera pela irmã e ela ensina”.

EE10 “eu pergunto: já fizeste os trabalhos de casa? Eu vejo. Quando ela está a dormir eu vou ver à mochila dela se está feito e também para saber se tem algum recado aqui da escola (...) O pai ensina naquilo que ele percebe”.

EE7 “eu não sei ensinar. É mais as imãs que fazem isso e o cunhado também faz. Eu costumo ver o caderno, a letra se está bem feita”.

➤ Julgamos então pertinente realçar o facto de, ainda que os discursos das mães apontem preocupação com a escolaridade dos filhos, fazendo supor que existe envolvimento por parte da família, nos acompanhamentos dos seus deveres escolares e mesmo ainda na sua supervisão, a verdade é que os relatos dos seus filhos contrariam esta visão, isto é, que tal acompanhamento não se traduz na prática.

Os alunos foram também interrogados se algum vez as suas famílias recorreram a algum apoio externo (explicadores) no intuito suprir algumas dificuldades existentes. A esta questão, todos (10) os sujeitos disseram que as suas famílias nunca tinham proporcionado este recurso, atendendo às dificuldades económicas sentidas pelas suas famílias.

Quanto à mesma questão, as E.E foram unânimes (10) em dizer que nunca proporcionaram qualquer tipo ajuda externa aos seus filhos, justificando para o efeito a falta de recursos económicos. Também é referido que a própria escola facultava este tipo de apoio, apesar de alguns alunos não o frequentam por opção, como podemos constatar no depoimento de uma EE:

EE6 “ah... não tenho condições para lhe arranjar explicador, mas a M... tinha apoio cá na escola e faltava sempre, ela não aproveitava”.

➤ Parece-nos claro que se os alunos não envolvidos se caracterizem por uma assiduidade irregular, traduzidos inclusive no ultrapassar do limite de faltas, as aulas ditas “obrigatórias”, o que se dirá de aulas de apoio, percepcionadas como facultativas?

Pelas descrições acima parece que o envolvimento fica por vezes na intenção, levando-nos a crer tratar-se de famílias com pouco capital escolar que apesar de demonstrarem disponibilidade para ajudar os filhos, evidenciam dificuldades em concretizar com carácter regular e eficaz a verificação e monitorização dos trabalhos.

Segundo Lima (2002) trata-se de um envolvimento que se traduz ao nível das intenções que caracteriza expectativas tolerantes ao abandono escolar muitas vezes responsabilizando o próprio filho pela sua aprendizagem e prosseguimento de estudos.

Também foi partilhado por quase todos (8) os participantes alunos que as suas famílias costumam encoraja-los a serem mais empenhados, a terem boas notas e a não faltarem às aulas tendo em conta a importância e valor que atribuem à escola.

A1 “estão sempre a dizer que tenho que estudar mais, estão sempre falando nisso (...) dão muito valor à escola”.

A2 “a minha mãe faz-me muitos elogios (...) eu fico muito contente. O meu pai e a minha mãe dão muito valor à escola. dizem que é muito importante para mim”.

A6 “a minha mãe diz: tu consegues! A minha mãe está sempre a falar comigo para ser mais empenhada”.

A9 “a minha mãe e a minha irmã dizem que eu sou muito esperto, eu é que não quero nada, sou preguiçoso”.

Através das exposições relatadas, as percepções dos alunos sobre as preocupações manifestadas das mães nas mais diversas situações de apoio, parece estar em consonância com as E.E.

Também se verifica em ambos os relatos que são as mães, na sua maioria, que assumem o papel principal, as responsáveis por encorajar e incentivar os filhos a estarem mais empenhados na escola. É fundamentalmente no feminino que o envolvimento é demonstrado.

Apenas um aluno referiu não ter memória se alguma vez a sua família lhe ter feito um elogio pelos trabalhos realizados com sucesso, nem tinha encorajado ou incentivado a ser mais empenhado na escola.

A3 “poucas vezes a minha família faz essas coisas (incentivar) (...) eu não me lembro se algum dia disseram essas”.

Das dez mães inquiridas, oito revelaram encorajar os filhos a serem mais empenhados, a terem boas notas e a não faltarem às aulas tendo em conta a importância e valor que atribuem à escola e nas vantagens para um futuro mais bem sucedido.

EE2 “eu digo a ela que aqui na escola é que ela tem o seu futuro. Fora da escola ninguém vá ensina-la (...) eu dou muita coragem para não faltar (...) todos os dias eu falo com ela sobre a importância de não faltar à escola. É por isso que eu venho todas as semanas à escola falar com a D.T para ver como ela está indo (...) quando ela tem um bom trabalho eu dou um elogio para ver se ela fica contente e tenha interesse na escola”.

EE5 “estou sempre a encorajar, estou sempre a dizer a ele para estudar e se ele quiser mesmo ser lavrador pode ir para a universidade tirar um curso”.

EE7 “sim muito, não tenho mãos a medir. O cunhado também diz para ele ser mais empenhado, mas ele desinteressa-se rapidamente (...) eu não entendo porque é”.

EE6 “costuma dizer a ela, se ela quiser pode fazer (trabalhar) o que ela quiser, ela é muito inteligente, ela não sabe aproveitar a sua inteligência, porque apesar do problema da M... ser a distração, se ela faltar um dia, quando ela for de novo às aulas ela consegue captar”.

Duas mães revelaram claramente falta de hábito em encorajar e incentivar os filhos relativamente à sua aprendizagem, chegando mesmo a demitir-se do seu envolvimento:

EE3 “ele sabe que não pode faltar a menina da assistência já falou nisso com ele (...) ele é que sabe (...) ele tem que ter cabeça, eu não sei o que se passa naquela cabeça”.

EE8 “eu digo a ela: vá para escola (...) não vale a pena dizer nada porque ela não quer nada da escola”.

➤ Os testemunhos descritos tanto pelos alunos como pelas EE, confrontam-nos com uma clara preocupação com o percurso escolar dos filhos, no entanto, a manifestação deste interesse nem sempre se materializa em práticas de apoio regulares e eficazes.

Em relação às expectativas manifestadas pelas famílias relativamente ao sucesso e permanência na escola na escola, quatro estudantes anuíram que a sua família deseja que venham a adquirir um curso profissional.

A1 “a minha mãe diz para eu tirar um curso profissional como a minha irmã. Ela sabe que eu não gosto muito da escola (...) mas se eu não estudar eu não ter um bom emprego como a minha irmã”.

A8 “não sei se eles querem que eu continuo a estudar (...) eles nunca disseram isso. Eles não falam nisso comigo, se eu quero um curso profissional ou não (...). Eu quero ser dona de casa como a minha mãe e ela sabe disso (...) eles dão mais ou menos valor aos estudos”.

A10 “a minha mãe diz que o futuro é meu, que eu é que sei (...) a minha mãe não quer que eu tenha um futuro igual ao dela, porque ela só estudou até ao 6º ano (...) Eles dizem para eu tirar um curso profissional. A minha mãe já me disse para me informar nas capelas (escola profissional)”.

Dois alunos acham que a família ambiciona que cheguem até ao 9º ano.

A7 “a minha família acredita que eu tenho capacidades, mas que eu não tenho cabeça, que estou sempre a fazer mal (...) eles sabem bem disso (...) eles gostavam bastante que eu continuasse os estudos, acho que até ao 9º ano, para ter um bom trabalho (...) não sei qual é a profissão que a minha mãe quer que eu tenha”.

A9 “a minha mãe está sempre a dizer que eu tenho capacidades para ter um emprego melhor (que os pais). A minha mãe diz que queria que eu fosse tudo menos pescador, mas que sou eu que tenho que escolher o que eu quero ser (...) ela já disse para tirara pelo menos o 9º ano (...) ao menos tirar a carta de marinho”.

Um participante, apesar de reconhecer o desejo de permanência na escola por parte da sua família, ignora, contudo, a escolaridade que os pais esperam que ele venha a alcançar:

A6 “eu acho que a minha família quer que eu estudo (...) não sei até qual é o ano (...) eu também não sei qual é a profissão que eles querem que eu tenha (...) sei lá quando é que eles querem que comece a trabalhar (...) tem vezes que eles acreditam que eu vou ter um bom futuro”.

Um participante desconhece se a sua família deseja que prossiga os estudos e mesmo qual a profissão que venha a ter.

A3 “eu não sei se a minha família quer que eu continuo os estudos, nem a profissão que eu vou ter (...) eu não sei (...) eu nunca perguntei a eles (...) eu não sei o qual o ano da escola que eles querem que eu tenha”.

Apenas uma aluna referiu que a sua família aspira que ela venha a obter um curso superior.

A4 “a minha mãe e o meu pai querem muito que eu estudo. O meu pai disse que gostava que eu fosse professora e a minha diz: ela há-se ser o que ela quiser (referindo-se a qualquer outro curso superior)”.

Metade das mães inquiridas (4) fica pelo desejo que os seus filhos obtenham um curso profissional.

EE2 “eu valorizo a escola. Há pequenas aqui com 14, 16 anos que estão grávidas. Eu não quero isso para a minha filha (...) gostava que ela tirasse um curso profissional, mas que não fosse numa escola longe de casa (...) vamos lá a ver se ela tem cabeça...”.

EE7 “para mim era uma alegria se ele dissesse: oh minha mãe eu vou me empenhar e vou tirar um curso profissional. Isso para mim era até um a um elogio para mim (...) se ele quisesse ir tirar um

curso profissional isso para mim era grande coisa (...) se ele não estudar ele vai sê um Zé ninguém. Eu digo a ele que ele vá ser camponês para resto da vida. Eu tenho um desgosto muito grande. O pai quando era vivo estava sempre a dizer a ele para ele estudar, tirar pelo menos o 9º ano”.

Uma E.E aspira que a filha alcance o 9º ano, atendendo à baixa expectativa futura manifestada pela filha.

EE8 “eu gostava que ela tirasse o 9º ano (...) ela quer ser como eu (...) ela quer ser dona de casa, domestica. Ela não quer trabalhar fora de casa”.

Uma mãe deseja que o filho obtenha pelos menos a escolaridade mínima, para que saiba ler e escrever, desconhecendo que profissão aspira que ele venha a ter.

EE3 “ele só tem 13 anos., mas não tem nada naquela cabeça. eu gostava que ele tivesse o que os irmãos não tiveram (...) os irmãos estavam na escola mas não deram nada., eles nem sabem fazer o seu nome (...) eu não sei qual é a profissão que eu gostava (...) eu não posso responder porque eu não sei o que ele quer ...talvez pedreiro, mestre ou carpinteiro”.

Uma mãe deseja apenas que a filha tenha um futuro bem sucedido e que venha a obter um profissão mais prestigiante que a sua.

EE6 “eu estou sempre aconselhando ela a estudar e para não faltar para poder ter um bom futuro e poder ser alguém na vida. Para ter um emprego melhor que o meu (empregada de Hiper) por ex. mas já estou a ficar cansada de tanto falar com ela”.

As aspirações parentais estão fortemente associadas ao envolvimento dos jovens, particularmente quando desejam permanecer na educação (Ross, 2009). Por vezes, e no entanto, devemos ter alguma cautela a imbuir demasiada causalidade a esta relação, pois os pais podem estar simplesmente a responder e a adaptar as suas aspirações de acordo com as preferências e realizações do seu próprio filho. Porém, outros estudos têm demonstrado a importância das aspirações para ajudar os jovens a ultrapassar a desvantagem (Ross, 2009).

Uma E.E apesar de aspirar um curso superior para o filho sabe no entanto, que as suas expectativas ficam apenas no desejo que conclua o 12º de escolaridade.

EE5 “eu gostava muito que ele fosse para universidade, mas ele não chega lá. Eu não queria essa vida de lavrador para ele (...) pelo menos o 12º ano (...) arranjar um bom emprego? Da maneira que ele vai andando, eu não acredito que isso vai acontecer.

Duas mães aspiram que as filhas obtenham um curso superior.

EE4 “gostava que ela seguisse os estudos sim. Gostava que ela fosse médica. Já que ela disse que gostava de ajudar, medica também ajuda (...) eu acredito que ela vai tirar um curso superior. Hoje em dia há tanta ajuda que antes não havia. O governo sempre pode ajudar com uma bolsa..., eu vivo com muitas dificuldades..., mas vamos fazer os possíveis”.

EE10 “ela tem muitas capacidades, tem mais que os irmãos. Para dizer a verdade eu gostava muito que ela fosse professora de música. Mesmo que ela não conseguisse pelo menos tentou! Gostava que ela fosse para o conservatório ou para a universidade, eu apoiava sempre”.

No que se refere às interações entre a família e a escola, nomeadamente à comunicação estabelecida, informações sobre o progresso dos educandos, quer por iniciativa quer por convocatória, do total dos participantes auscultados, apenas duas raparigas verbalizaram que as suas mães iam à escola quer por iniciativa do D.T, quer por iniciativa própria.

Ainda uma aluna referiu a sua mãe prontifica-se sempre em ir à escola mesmo sem ser necessário, mesmo sem o D.T convocar, como se verifica no relato abaixo.

A2 “a minha mãe vem muitas vezes à escola (...) ela está quase sempre aqui na escola para falar com o D.T e para ver se me comporto bem”.

A4 “ quando a D.T chama a minha mãe vem (...) e vem à escola sem ser convocada”.

Um aluno também mencionou que a sua E.E vai à escola sempre que é convocada. Mas dada por vezes a impossibilidade de se deslocar pessoalmente à escola, utiliza frequentemente o telefone como forma de obter informações desejadas.

A1 “a minha mãe vai à escola quando a D.T diz para vir (...) fala muitas vezes com a D.T ao telefone”.

Sete participantes alunos concordaram que a família vai somente à escola quando o D.T convoca, na sua maioria resultante de problemas de comportamento e ainda assim com uma irregularidade constante.

A7 “a minha mãe só vem à escola quando a D.T diz”.

A8 “só quando a D.T chama (...) só quando a D.T diz que eu fiz mal é que ela vem”.

A6 “a minha mãe só vai à escola quando ela pode. Ela só vem às vezes quando a D.T”.

A3 “a minha mãe vai poucas vezes à escola (...) só vai às vezes quando chamam (...) ela não contacta com a D.T (...)”.

A9 “a minha mãe está sempre sendo chamada para vir à escola por causa dos problemas que eu dou na escola (...) ela já está farta (...) Por vezes ela contacta com a DT, mas não é muita vez”.

Uma aluna referiu que quando a mãe tem possibilidades é ela que habitualmente vai escola, todavia, por vezes o seu pai também assume esta função.

A10 “a minha mãe trabalha por isso não vem muito à escola (...) às vezes quando ela não pode, vem o meu pai (...) foi desde que comecei a faltar muito que a minha mãe vem mais á escola”.

➤ Segundo as descrições acima, parece que o envolvimento parental na escola é percebido pelos alunos como reduzido, relativamente às práticas relacionadas com a comunicação da família com a escola. Tal facto é corroborado pelos depoimentos da EE, quando o mesmo número confirma só ir à escola quando são convocadas pela D.T.

EE1 “eu acompanho todos os dias o H...à escola (...) mas para falar sobre ele [percurso escolar] é quando a D.T diz para vir”.

EE3 “(...) é quando a D.T diz para vir (...) porque ele está sempre a fazer mal”.

EE5 “(...) nos últimos tempos a D.T chama-me muitas vezes, por causa do comportamento dele”.

EE8 “(...) só quando a D.T chama (...) sou uma pessoa muito doente [não pode ir à escola]”.

➤ Estes resultados vão ao encontro de um estudo realizado por Davies e colaboradores (1989), nas escolas do 1º ciclo no contexto Português, ao demonstrar que a extensão dos contactos da escola-família era reduzida. À semelhança do que se verifica nas verbalizações dos participantes neste estudo, o autor também concluiu que as famílias apenas iam à escola quando os professores solicitavam a sua presença (Davies, 1989).

Para além disso, são as mães que demonstram maior ligação com a escola e à educação escolar dos seus filhos. Segundo Faria (2007, p.123), as mães são “interlocutoras privilegiadas entre a família e a escola”. Num estudo mais recente, Diogo refere que “são as mães que asseguram o acompanhamento da escolaridade dos

seus filhos” (2008, p. 75), pois são elas que asseguram o contacto com a escola. São elas que vão à escola de uma forma mais assídua para participar em reuniões e/ou entrevistas com o director de turma, no sentido de um maior acompanhamento dos seus filhos/educandos.

Também foi perguntado ao total dos participantes alunos se achavam importante que a sua família fosse à escola com regularidade. A grande maioria (7) valorizou este aspecto e admitiu a sua relevância. Um participante chegou mesmo a manifestar grande desejo pela comparência da sua mãe na escola.

A2 “eu acho importante e útil que ela venha para ela acreditar que eu estou a mudar”.

A9 “sim eu acho importante ela vir porque ela me vai acompanhando ao mesmo tempo”.

A3 “eu gostava que a minha mãe fosse mais vezes à escola para saber de mim (...) se me porto bem, se tenho boas notas”.

Três participantes manifestaram sentimentos opostos, isto é, descontentamento pelas idas das suas famílias à escola.

A8 “eu não quero nem gostava que a minha mãe viesse á escola (...) para quê? Para saber do meu comportamento e que eu falto às aulas?”.

A10 “vir mais à escola? não! Eu acho que ela já vem demais”.

➤ Quanto à percepção das mães sobre a importância de um envolvimento activo, nomeadamente, nas idas à escola com regularidade, verifica-se uma total invogrenia, todas (10) concordaram em pleno ser muito importante e útil ir à escola, apesar de desde envolvimento não se materializar na prática como verificamos nos relatos atrás:

EE1 “eu acho muito importante ir à escola porque há coisas que ele não me diz. eu só sei pela DT”.

EE3 “sei lá se é importante. As meninas da assistência dizem (...) Eu venho por causa dele..., porque ele está sempre a fazer mal”.

EE5 “então não acho útil ir à escola. tempos que saber parte dos nossos filhos”.

EE7 “acho muito importante por que assim a gente sabe dos nossos filhos, como é que eles tão na escola e assim podemos ajuda-los”.

➤ Ainda estes resultados indicam a existência de uma pequena diferença de percepção entre os alunos e os EE relativamente à importância atribuída nas deslocações

à escola com regularidade. Os alunos percebem significativamente níveis mais baixos de envolvimento parental que os E.E, chegando alguns mesmo desejar não ocorrer.

Finalmente, a **Participação nas actividades escolares (2.2.2)** junta os testemunhos dos participantes sobre as actividades da família na escola, participar em reuniões organizadas pela escola, ir a festas, organização de eventos e iniciativas, realização de voluntariado na escola.

Muitas investigações realizadas têm enfatizado que o efectivo envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos conduz a efeitos benéficos. Marques (1991, p. 20) diz que quando as famílias participam mais na vida das escolas e acompanham os filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico, *background* mas cujos pais se mantêm afastados da escola”.

Sobre este aspecto, todos os alunos, à excepção de um (9) relataram que a participação da sua família na escola se restringia à comunicação com os DT, ora para ser informada sobre questões de indisciplina, ora para tomar conhecimento da avaliação e nunca para participar noutra tipo de actividades da escola.

A1 “não, a minha mãe não participa em festas ou outras coisas assim (...) ela não pode vir às reuniões porque ela toma conta da minha irmã bebé e da minha sobrinha”.

A4 “a minha não participa em festas e outras coisas que a escola faz”.

A7 “a minha mãe não participa nessas coisas (...) de festas e outras coisas que a escola faz (...) só às vezes a uma reunião”.

A9 “não, ela não vem a festas nem nada dessas coisas (...) às reuniões é pouco”.

Porém, duas alunas, quer por vontade própria, quer pela força do desejo manifestado pelos familiares, evocaram agrado em que as mães participassem em actividades escolares e culturais da escola, nomeadamente em algumas festividades.

A6 “eles não participam em festas (...) em nenhuma actividade da escola (...) mas eu gostava que viessem”.

A2 “a minha mãe não participa em nada da escola (...) mas a minha mãe gostava muito de estar nas festas a ver o que eu faço, mas não deixam (...) eu não sei porque é (...) eu gostava que ela viesse”.

➤ Através dos discursos dos alunos, podemos inferir que nenhum mencionou que os seus familiares alguma vez tivessem colaborado em actividades escolares, como por exemplo, na organização de acções, de eventos ou até mesmo o simples facto de assistir a festas, o que vem ao encontro das descrições das suas mães, quando a totalidade (10) verbaliza não ter o hábito de assistir a festas realizadas pela escola ou participar em qualquer tipo de actividade de gestão da escola.

Porém, duas mães mostraram agrado e disponibilidade para o fazer, muita embora nunca o tenham feito.

Uma mãe inclusive deixou um apelo aos órgãos de gestão escolar.

EE4 “não participa em nada da escola, só quando venho falar sobre a minha filha. Acho que a escola deveria envolver mais os pais, convidar os pais a vir mais vezes à escola. Dar mais atenção aos pais. Se a escola não envolve os pais, os pais não se envolvem!”.

Uma mãe disse ainda que ia à escola sempre que era chamada, e quando não era chamada. Com alguma tristeza, proferiu que tal não acontecia porque a escola não permite:

EE2 “eu gostava muito de participara nas festas. Eu nunca vim. Por que é? Porque não deixam! Esta escola não é muito aberta aos pais e eu não concordo! Acho uma coisa tola uma mãe ser chamada para ouvir dizer mal do seu filho e não ser chamada para ouvir o bem. Porque é que uma mãe não é convidada para vir ver o que o seu filho fez m 6 meses ou num ano para uma mãe se sentir orgulhosa do seu filho? Eu gostava muito de participar! Na primária eu participava. Aqui não! Eu gostava..de participar noutras coisas daqui da escola, mas não deixam”.

➤ Podemos constatar através dos relatos da maioria das mães que o envolvimento na escola com objectivos que ultrapassam o percurso escolar dos filhos, não é considerado. O espaço escolar é encarado como um território que não pertence aos pais, e por vezes de submissão (vão à escola porque o D.T chamou).

Vários são os estudos que têm indicado que a presença dos pais na vida escolar dos filhos constitui um factor indispensável para o desempenho escolar, enfatizando a importância da presença dos pais e E.E, também nas reuniões realizadas nas escolas (Amatea & Fabrick, 1984, cit. *in* Chechia, & Andrade, 2002).

Neste estudo, apenas três mães declararam ter participado em reuniões, todavia relacionadas e direccionadas com as tarefas escolares dos educandos, isto é, mais para o

aluno em si, do que com o intuito de participar em reuniões em que supostamente teriam que assumir posições nos órgãos de gestão.

EE2 “eu participo nas reuniões. Eu gosto muito. Eu fico toda babada a ouvir as pessoas a falar”.

EE5 “eu vou a algumas reuniões..., é quando eu posso, quando eu estou bem de saúde”.

EE7 “eu vim a uma reunião sobre a droga”.

➤ Através da análise dos relatos expostos, parece-nos que a participação da família, representada neste estudo prioritariamente pelas mães, nas actividades da escola é percebida como inexistente. Estes resultados sugerem que a participação dos pais na escola (por ex., organização de eventos, realização de voluntariado na escola, etc.) ainda não é uma prática frequente, sendo deste modo mantidos os modelos tradicionais de relacionamento, centralizados na comunicação estabelecida sobre o percurso escolar dos filhos. Estes resultados parecem corroborar os desfechos de um estudo etnográfico realizado por Marques (1991) em três escolas (uma preparatória e duas secundárias) em que as relações escola-família se restringiram, sobretudo, à troca de informações sobre o progresso do aluno na escola.

Síntese

Fazemos agora uma síntese da análise de resultados com vista a facilitar a retoma das questões de partida.

Em relação à primeira questão de investigação: *Qual a perspectiva dos alunos e das suas famílias acerca do envolvimento dos primeiros na escola?*

- *Como se descrevem, e são descritos, em termos de envolvimento afectivo?*
- *Como se descrevem, e são descritos, em termos de envolvimento comportamental?*
- *Como se descrevem, e são descritos, em termos de envolvimento cognitivo?*

Ao nível do envolvimento Afectivo, realçamos que apesar da maioria dos alunos expressar vivenciar sentimentos positivos em relação à aprendizagem (vontade e curiosidade) e à escola (inclusive orgulho e ligações de qualidade a outros - sentimento de pertença), esses sentimentos parecem não serem fortes e atractivos suficiente para que os alunos mostrem uma vontade autêntica de permanência na escola e de comprometimento com a sua aprendizagem.

De acordo com Finn *et al.* (1989), seria de prever que quando os alunos conceptualizassem emoções positivas em relação à sua escola e sentimentos de ligação aos outros, demonstrassem comportamentos de maior envolvimento com a escola e com a sua aprendizagem. Este facto, no nosso estudo, não se observa, o que se traduz no aborrecimento expresso e nos comportamentos de afastamento perante a escola e as aulas. Também, e parecendo comprovar o desinvestimento destas famílias com a educação, se sublinha a discrepância entre as respostas a este nível, entre mães e filhos. Isto é, numa família comprometida, seria de esperar que as mães de filhos que se dizem com gosto satisfação e orgulho pela escola, corroborassem tais expressões.

No que diz respeito ao Envolvimento Comportamental, as incongruências entre o pensamento e o desempenho são ainda mais evidentes. Isto é, os alunos conhecem as regras, acham-nas justas, mas não as cumprem. Não se esforçam nem se empenham nas tarefas, acabando por desistir aquando das dificuldades. Igualmente, julgam muito importante que a escola ofereça actividades extracurriculares, mas não conhecem a amplitude e a diversidade da oferta. Com efeito, a Escola onde estes alunos se inserem, consagra um leque de dezasseis actividades extracurriculares (PAA, 2011).

Tal, vem corroborar os achados de Holland e Andre (1987, cit. *in* Fullarton, 2002), quando referem que a ausência de participação em actividades extracurriculares pode levar os alunos a alienarem-se das suas actividades escolares e por conseguinte, levar a um aumento do absentismo escolar.

Podemos ainda, ao nível do envolvimento comportamental referir, e tomando-o como uma eventual pista de trabalho, o facto da efectiva maioria destes alunos, e, tal como seria expectável, considerar que não persistem nas tarefas escolares quando confrontados com alguma dificuldade. A visão das mães neste ponto, vai ao encontro da dos filhos. Esta convergência de perspectivas, poderia, eventualmente, funcionar como um aspecto facilitador da intervenção ao nível do envolvimento comportamental. Ou seja, parece-nos que se tornaria mais fácil a escola intervir ao nível do envolvimento comportamental, que foi profícuo na emergência de linhas de orientação pela consonância no que diz respeito às concepções dos participantes (alunos e famílias).

Quanto ao Envolvimento Cognitivo, foi claro por parte dos alunos, um elevado desinvestimento intelectual nas suas aprendizagens, traduzido na fraca implicação nas actividades de aprendizagem e no desuso de estratégias metacognitivas e de auto-regulação, apesar da importância atribuída com sentido e relevância para o futuro. Mais

uma vez os resultados parecem acentuar o baixo envolvimento dos alunos para com as suas aprendizagens. Já por parte das encarregadas de educação, a fazer crer e a notar novamente a sua falta de comprometimento na educação dos filhos, uma vez mais deram sinais de uma quase integral ignorância relativamente ao que julgam significar as aprendizagens escolares, e os melhores meios para aquelas serem realizadas com vista ao sucesso académico.

Neste contexto, parece-nos ainda que importa realçar que os alunos neste estudo, objectivam as suas aprendizagens a longo prazo, parecendo repetir um discurso feito, assente na ideia de que a escola tem importância para o futuro, mas ao mesmo tempo, não sentido nem vivido por eles. Isto é, para um adolescente, encarar a escola como uma coisa que mais-valia apenas para um tempo que um dia virá, não contribuirá certamente, para uma real ligação à escola.

Respondendo agora à segunda questão de investigação: *Qual a perspectiva dos alunos e das suas famílias acerca dos factores contextuais do envolvimento na escola?*

- *Como os alunos e suas famílias descrevem a relação social na escola?*
- *Como os alunos e suas famílias descrevem a relação social em casa?*

No que concerne à Relação Social na Escola, poderemos salientar que, de uma forma geral, a maior parte dos alunos nutre sentimentos positivos pelos seus professores, do mesmo modo que percebe a relação com estes, e com especial destaque para os D.T, pode concorrer para uma maior satisfação nas aulas e sentimento de pertença para com a escola. O que mais gostam é a “forma como o professor ensina”, mas nos seus aspectos relacionais, como a proximidade, a camaradagem e aulas divertidas. Estas inferências vão ao encontro do defendido por Estrela (2000), ao afirmar que os profissionais da educação, nomeadamente os professores têm de ser dotados de um conjunto de competências de carácter didáctico e relacional, para além dos conhecimentos técnicos acerca da sua profissão.

Mais uma vez, e a este nível, julgamos que o fraco envolvimento poderá estar relacionado com o hiato entre a importância atribuída pelos alunos quanto à forma como almejaríamos que os professores ensinassem e o modo como percebem ser ensinados.

Este aspecto parece-nos que constitui também uma boa pista no âmbito da acção. Igualmente a este nível, não se verificaram grandes disparidades entre as concepções dos alunos e as das suas mães, destacando estas do mesmo modo, o papel relevante e decisivo que desempenha a figura do D.T.

Também, é no sentido de se constituírem como uma importante fonte de apoio, estimulando ou não a permanência dos alunos na escola que, na óptica de alguns investigadores (e.g. Feitosa, 2005), os pares representam um factor privilegiado no estudo do envolvimento. Quanto a isto, e como antes referido, ambos os grupos de participantes (alunos e famílias) do nosso estudo consideraram revelar simpatia e aceitação parte a parte, tanto em relação aos colegas de turma, como aos colegas da escola. Este parece não ser um aspecto a carecer de investimento por parte da escola, para se fomentar maior envolvimento.

As questões ligadas ao ambiente e segurança escolar merecem de igual modo a nossa atenção, uma vez que a maioria dos alunos, bem como dos seus encarregados de educação, revelou sentimentos de conforto e de confiança quanto a um ambiente escolar essencialmente no que diz respeito a acidentes. Contudo, existiu unanimidade nas referências ao perigo que constitui a prática recorrente de invasão à escola, por parte de elementos exteriores a esta, aliada ainda à falta de meios humanos para controlar e supervisionar as entradas e saídas daqueles na escola.

Por último, e no que se refere à relação social em casa, constatamos que enquanto conceptualizadas pelos participantes como apoiantes e encorajadoras, estas são famílias que evidenciam dificuldades em concretizar, com carácter regular sistemático e eficaz o acompanhamento e a monitorização da escolaridade dos filhos. Tal é realçado pela vontade expressa dos alunos, por exemplo, de uma maior comunicação dos seus pais com a escola.

Finalmente, os nossos resultados sugerem que a participação da família nas actividades da escola, é percebida pelos participantes como uma prática inexistente. Dos resultados emergentes, este parece-nos também ser um importante foco de intervenção, por parte da escola, mais precisamente no fomento de formas alternativas de envolvimento parental, acessíveis a pais com baixo capital cultural.

Após termos analisado e discutido os dados, cabe-nos agora, a seguir tecer as considerações finais desta investigação, salientando as conclusões gerais, as implicações, limitações e sugestões para estudos futuros.

CONCLUSÕES

O estudo empírico que propusemos realizar, inscreveu-se, no âmbito do envolvimento do aluno na escola, um construto relativamente recente, que tem sido alvo de interesse crescente por vários investigadores (e.g. Fredricks *et al.*, 2004), na medida em que constitui hoje um elemento central para o sistema educativo. Muitos educadores e investigadores vêem-no como uma solução para os problemas de baixa realização escolar e, neste sentido, é encarado como um amortecedor contra a baixa realização académica e uma miríade de resultados negativos (e.g. Fredricks *et al.*, 2004). Uma conceptualização mais holística do envolvimento é elencada por Lam e Jimerson (2008), quando referem tratar-se de um constructo multidimensional que congrega a dimensão afectiva, comportamental e cognitiva da adaptação do aluno na escola.

Associado ao tema do envolvimento, surgem ainda os factores pessoais e contextuais, como forte influência no comprometimento do aluno na escola. Este estudo contemplou apenas os factores contextuais, definidos pela relação social na escola (relação aluno-professor, aluno-pares, ambiente e segurança escolar, e instrução) e relação social em casa (envolvimento familiar na escola e a participação da família nas actividades escolares).

Em termos práticos, objectivou-se com este estudo conhecer, na perspectiva dos alunos e das suas famílias, factores que pudessem estar a condicionar o envolvimento dos primeiros na escola, ou seja, a dificultar ou constituir problema para que não sintam a escola como sua, e, assim, concorrer para situações de mal-estar e de falta de envolvimento em relação à sua escola. Esperou-se que o acesso a este conhecimento pudesse constituir-se numa mais-valia para a compreensão da atitude de afastamento daqueles, e no encontro de pistas e sugestões para a melhoria das práticas na escola.

Para este efeito, utilizou-se entrevistas, por se afigurar o melhor procedimento para a compreensão mais profunda das perspectivas dos participantes, sobre os aspectos que pudessem comprometer o envolvimento do aluno na escola.

Embora aceitemos que o mais importante na exploração do envolvimento do aluno, seja escutar e compreender o que os próprios alunos e famílias dizem e acreditam – as vozes dos alunos e das suas famílias sobre o envolvimento - sobretudo sobre a sua

relação com a comunidade educativa (Yazzie-Mintz, 2007), este trabalho, se mais nada fizesse, serviria para denotar a imensa dificuldade de tal processo, mais não seja pelas repetidas incongruências encontradas nos discursos dos participantes alunos, bem como nos dos seus cuidadores, que aparentam espelhar um significativo distanciamento entre concepções, intenções e desempenho.

Quem atente cuidadosamente às respostas dos alunos e das Encarregadas de Educação, afastado que esteja da realidade efectiva destes participantes quanto ao seu desempenho com a escola, facilmente consideraria que nos encontramos perante alunos comprometidos com a escola, e famílias extremamente participantes, cooperantes e empenhadas no sucesso e no percurso escolar dos seus filhos. Ora, estas famílias e estes alunos foram seleccionados para este estudo exactamente devido ao cumprimento dos critérios que nos permitiram identificá-los: baixo rendimento académico; falta de assiduidade (em que seis dos participantes reprovaram inclusive, de ano lectivo, dois quais acabaram por abandonar a escola); número considerável de participações disciplinares e reduzido interesse parental pelo percurso educativo dos seus educandos.

Posto isto, podemos então considerar aquilo que julgamos serem algumas das **implicações** deste estudo. Parece-nos que, não sendo demasiado ou totalmente claras as conclusões passíveis de serem retiradas deste trabalho, podemos realçar alguns aspectos que, ainda assim, e cabendo à escola, poderiam contribuir para fortalecer e elevar o tão desejado envolvimento do aluno com a escola:

- Compreender o porquê de, apesar de conhecidas e consideradas justas e adequadas, as regras de conduta continuarem a ser desrespeitadas. Isto é, trabalhar em conjunto com as famílias e eventualmente com outros parceiros existentes na comunidade, a importância do estabelecimento de um clima organizacional tranquilo, sereno, justo e eficaz, assente na responsabilização do aluno, com ganhos consequentes para o seu envolvimento.

- Trabalhar também, com estes alunos e suas famílias, as questões psicológicas ligadas com a “tolerância à frustração”, tornando estes alunos capazes de lidar com as suas dificuldades, persistindo nos seus objectivos e tarefas, o que conduziria, com certeza, a ganhos ao nível do envolvimento comportamental do aluno com a escola e com a sua aprendizagem.

- Ainda, ajudá-los a compreender os ganhos da escola aqui e agora, em detrimento de uma perspectiva exclusivamente futura e distante. Que ganhos adviriam de uma maior ligação à escola?

- Identificar o que falha na comunicação entre a escola e a “casa” destes alunos, nomeadamente ao nível da existência de actividades extracurriculares e projectos, que a escola possui, mas que por alguma razão, considerado pelos alunos e as suas famílias como importantes, deles não têm conhecimento.

- Desenvolver programas de intervenção, mais precisamente, ao nível da promoção de ambientes na escola mais abertos aos pais, disponibilizando àqueles espaços e oportunidades que facultem e facilitem as interacções (p.e., sala de pais); criação de uma comunicação mais aberta e mais efectiva; implementação de tarefas escolares mais interactivas, onde os pais são ajudados a apoiar e supervisionar os filhos (Estrela, 1993).

Depois de referidas algumas implicações do estudo, este como qualquer outro, apresenta algumas **limitações**.

A primeira que detectámos, prendeu-se, com a pesquisa bibliográfica, mais precisamente com a escassez de estudos realizados em Portugal, no âmbito do envolvimento do aluno.

Ainda relativamente ao tema, o facto do conceito do envolvimento do aluno na escola não contar com uma denominação e com definições claras e unívocas, e conseqüentemente ser entendido de diferentes formas pelos investigadores, constituindo uma enorme dificuldade na compreensão e na operacionalização do construto.

Também, o facto de a autora desempenhar funções há treze anos na comunidade, o que implica o estabelecimento de pré concepções e estereótipos vinculados, poderá ter influenciado a difícil tarefa de objectivar conclusões, embora tenha sido assente num trabalho consciente de distanciamento.

Gostaríamos por fim de salientar, que não introduzir neste estudo factores pessoais pode ter constituído uma limitação. Porém, a opção pelos factores contextuais decorreu de aspectos que vão ao encontro da actividade profissional da autora, cuja finalidade foi melhorar e criar estratégias de trabalhos capazes de contribuir para uma acção mais sustentada de um sociólogo no SPO da escola.

Finalmente, e apesar das limitações expostas, é de salientar o valioso contributo que a presente investigação proporcionou no crescimento da autora, enquanto agente de intervenção e, por conseguinte, na construção de conhecimento e compreensão de alguns factores que podem influenciar o envolvimento dos alunos nas escolas, e servir para ajudar a intervir mais eficazmente no contexto escolar-comunitário de Rabo de Peixe, onde se insere a EBIRP.

Referências Bibliográficas

- Albanesi, C., Cicognani, E. & Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 387–406. doi: 10.1002/casp.903.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Lisboa: Edições Asa.
- Amatea, E. S. & Fabrick, F. (1984). Moving a family into therapy: Critical referral issues for the school counselor. *School Counselor*, 31, 285-294.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L. & Lehr, C. A. (2009). *School completion and student engagement: Information and strategies for educators*. Acedido 30/08/10, de http://www.nasponline.org/resources/principals/nasp_compleducators.pdf.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Atweh B., Bland, D.C., Carrington, S.B. & Cavanagh, R. (2008). School Disengagement: Its constructions, investigation and management. In AARE International Education Research Conference, Fremantle, WA, 25-29 November 2007. Acedido em 10/09/10, de <http://www.aare.edu.au/07pap/atw07598.pdf> a 30/08/2010.
- Bardin, L. (2003). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beckett, A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? *Sociology of Education Albany*, 75, 69-91.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2004). *A Criança e o seu mundo – Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Butler, R. (2006). Are mastery and ability goals both adaptive? Evaluation, initial goal construction and the quality of task engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 595–611. doi:10.1348/000709905X52319.
- Canavarro, J., Pereira, A., Canavarro, M., Reis, M., Cardoso, M. & Mendonça, D. (2002). *Envolvimento Parental na escola e ajustamento Emocional e académico: Um estudo Longitudinal com Crianças do ensino Básico*. Acedido em 10/01/11, de <http://www.es-e-jdeus.edu.pt/projectoepe/index.html>.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40 (4), 417-427. doi: 10.1002/pits.10092.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51-62.
- Carvalho, M. E. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de género. *Cadernos de pesquisa*, 110, 143-155.
- Chambers, G. (2007). The Genesis of Student Engagement. *Learning Landscape*. 1 (1), 13 – 27.
- Chechia, V. A. & Andrade, A. S. (2002). Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. *In V Seminário de Pesquisa*, São Paulo, p. 207-219.
- Cia, F., Pamplim, R. & Williams, L. (2008). O Impacto do envolvimento parental no desenvolvimento académico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13 (2), 351-360.
- Ciola, A. (n.d.) *Autonomia e estratégias de aprendizado*. Acedido em 23/11/11, de <http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Ciola-AnaCarla.pdf>.
- Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn (2004). Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn. *The National Academic Press Web site*. Acedido 15/11/10, de <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309084350>.

- Davies, D. et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dei, G. J. (2003). Schooling and the dilemma of youth disengagement. *McGill Journal of Education*, 38 (2) 241-256.
- Diogo, A. M. (n.d.). *Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: Mitos, críticas e evidências*. Acedido em 22/11/10, de <http://www.fae.ufmg.br/osfe/Diogo,%20Ana%20Matias.pdf>.
- Diogo, A. M. (1998). *Famílias e Escolaridade: Representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Diogo, A. M. (2002). Envolvimento parental no 1º ciclo: representações e práticas. In J. A. Lima (Org.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação*. Porto: Asa Editores.
- Diogo, A. M. (2008). *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Oeiras: Celta.
- Dorozhkin, N. & Mazitova, L.T. (2008). Problems of the Social Adaptation of Foreign College Students. *Russian Education and Society*, 50 (2), 23–30. doi: 10.2753/RES1060-9393500202.
- Branco, A., Costa, H., Cruz, N., Diogo, T. & Moniz, S., (2008). *O Insucesso Escolar no 4º ano de Escolaridade – Estudo da População Escolar da Vila de Rabo de Peixe*. Rabo de Peixe: EFTA.
- Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe. (2011/2012). *Plano Anual de Actividades*. Rabo de Peixe: Conselho Pedagógico.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação* (105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2000). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na sala de Aula*. Lisboa: Porto Editora.
- Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 129-138.
- Figueiredo, B., Sarmiento, T. (2009). *(Re)pensar a participação dos pais na escola*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117–142.

- Finn, J. D. & Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221-234.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: *National Center for Educational Statistics*, U.S. Department of Education. Acedido em 30/08/10, de <http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>.
- Frydenberg, E., Ainley, M. & Russell, V. J. (2005). Student motivation and engagement. In *Schooling Issues Digest*. Australian Government: Department of Education, Science and Training. (p. 16).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2003). School Engagement. In *Indicators of Positive Development Conference*, Washington, DC, 12-13 Mar. 2003. Acedido em 30/08/10, de http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends2003_03_12_PD_PDConfFBFP.pdf.
- 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.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school. Individual and school-level influences. *The Australian Council for Educational Research - Longitudinal surveys of Australian youth (LSAY)*, 27. Acedido 26/10/10, de http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_lsay27.pdf.
- Furlong, M. J. & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45 (5),365-368.
- Garmaise, A. (2007). Making of Connection. *Learning Landscape*. 1 (1), 27 – 28.
- Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 42-50.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (4ª Ed.). Oeiras: Celta.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas e investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.

- Glanville, J. L. & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67 (6), 1019-1041.
- Green, J., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in english, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17, 269-279.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities, in secondary school: What is known, what need to be known? *Review of Educational Research*, 57, 437-466.
- Hughes, J. N. & Zhang, D. (2007). Effects of the structure of classmates' perceptions of peers' academic abilities on children's perceived cognitive competence, peer acceptance, and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 400-419.
- Instituto de Acção Social [IAS]. (2010). *Relatório da Comissão Eventual para Analisar a Aplicação do Rendimento Social de Inserção*. Ribeira Grande: Núcleo Local de Inserção da Ribeira Grande.
- Jadue, G., Galindo, A. & Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 43-55.
- Jimerson, S. R.; Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Júlio, M. & Vaz, M. (2007). Grupos de alunos como grupos de trabalho: Um estudo sobre actividades de investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 7 (2).
- Knesting, K. & Waldron, N. (2006). Willing to play the game: How at-risk students persist in school. *Psychology in the Schools*, 43(5), 599-611.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima. & J. A. (coords.) *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (127-159). Porto: Porto Editora.
- Lippman, L. & Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out-of school time program practitioners. Acedido em 02/01/10, de http://www.childtrends.org/files/child_trends-2008_10_29_RB_schoolengage.pdf.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37 (1),153-184.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77. 413-440.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro M. F. (2005). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- McMahon, B. & Portelli, J. P. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59–76.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Montadon, C. & Philippe P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editores.

- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica: Diferenciação e inclusão*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Newmann, F. M., Wehlage & G. G., Lamborn. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann, (Ed.). *Student engagement and achievement in American secondary schools* (11-39). New York: Teacher College Press.
- 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.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), pp. 323-367.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and school success: Self-Efficacy, self-concept, and school Achievement. Acedido em 02/12/10, de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpage.html>.
- Parreiral, S. (n.d.). Contextos familiares e contextos educativos. Acedido em 12/01/11, de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/142.pdf>.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rhodes, H. J. (2007). Confronting the challenges of student engagement: A case study of a school-based intervention. Pardee Rand Graduate School. Acedido em 30/08/10, de http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/rgs_dissertations/2007/RAND_RG_D218.pdf.
- Ross, A. (2009). Disengagement from Education among 14-16 year olds. Research Report *National Centre for Social Research*. Acedido em Agosto, 30, 2010, em <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR178.pdf>
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do investigador. In L. Albarello et al. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rhodes, H. J. (2007). Confronting the challenges of student engagement: A case study of a school-based intervention. Pardee Rand Graduate School. Acedido em 30/08/10, de http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/rgs_dissertations/2007/RAND_RG_D218.pdf.

- Shernoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 158-169.
- Simons-Morton, B. & Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society, 41*(1), 3-25.
- Speer, P., & Hughey, J. (1995). Community organizing: An ecological route to empowerment and power. *American Journal of Community Psychology, 23*(5), 729-747.
- Sirin, S. R. & Rogers-Sirin, L. (2005). Components of School Engagement among African American Adolescents. *Applied Developmental Science, 9* (1), 5–13.
- Skinner, E. A., Wellborn, G. J. & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 22-32.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85* (4), 571-581.
- Sutherland, D. & Levine, K. (2005). Investigating the impact of a career education program on school engagement. *Canadian Journal of Urban Research, 14* (1), 131-157.
- Simão, R. (2005). A relação entre as actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos. *Psicologia.pt – O portal dos Psicólogos*. Acedido em 22/10/10, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. R. & Silva, P. (orgs.) (2005). *Escola - Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85* (4), 571-581
- Silva, P. (2003). *Escola - Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto, (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

- Veiga, F. H. (Coord.) et al. (2009). *Envolvimento dos alunos nas escolas portuguesas. Elementos de um projecto de investigação*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *Trabalhos de casa para desenvolvimento da literacia: A parceria entre a escola, a família e a comunidade*. Lisboa; Ministério da Educação, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Villas-Boas, M. (2000). *Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with the school. *American Journal of Education*, 105(5), 294-318.
- Voke, H. (2004). *Motivating students to learn*. Acedido em 15/10/10, de <http://www.k12.wa.us/SecondaryEducation/relevance/pubdocs/MotivatingStudentstoLearn.doc>.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Willms, J. D. (2000). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. *Results from PISA 2000*. Acedido em 30/08/10, de <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Acedido em 22/10/10, de http://ceep.indiana.edu/hssse/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf.
- Yonezawa, S., Jones, M. & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change*, 10, pp. 191-209.
- Zyngier, D. (2007). (Re)conceiving student engagement: What the students say they want. Putting young people at the centre of the conversation. *Learning Landscapes*, 1, (93-116) Acedido em 30/08/10, de <http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/en/content/learninglandscapes/documents/LL-OCT-2007-LR-link.pdf>.

ANEXOS

ANEXO 1

Guião de Entrevista por Blocos Temáticos

		Blocos Temáticos
Formas de Envolvimento	Afectivo	Gosto pela aprendizagem
		Gosto pela escola
	Comportamental	Conduta Positiva
		Esforço e persistência para com a aprendizagem
		Participação nas actividades extra curriculares
	Cognitivo	Investimento na aprendizagem
Objectivos de aprendizagem		
Factores Contextuais	Relação social na Escola	Relação aluno/professor
		Relação aluno/pares
		Ambiente e segurança escolar
		Instrução
	Relação Social em Casa (família)	Envolvimento familiar
		Participação em actividades escolares