

Introdução

A escola não deve ser apenas encarada como um ambiente central de aquisições de competências cognitivas, na medida que esta apresenta um ambiente dotado de complexidade. Neste sentido, é importante perspetivar a escola como um ambiente social complexo, onde se estabelecem relações entre alunos e entre estes e os agentes educativos. A escola é sem dúvida um contexto que vai para além da componente académica, pois, esta última é apenas uma parte de um processo no qual interferem múltiplas dimensões.

Deste modo, quer os aspetos académicos, quer os aspetos sociais da vida escolar são parte integrante do sucesso do aluno, principalmente aqueles que estão mais vulneráveis ao insucesso escolar, que revelam dificuldades de aprendizagem ou dificuldades motivacionais (Furlong & Christenson, 2008).

A escola pode assim, assumir um papel de destaque no desenvolvimento pessoal do aluno. Então, faz de facto sentido a aposta num maior envolvimento dos alunos na escola, sendo este, um contexto privilegiado de desenvolvimento pessoal e social, bem como, de aquisição de aprendizagens.

A elaboração do presente estudo prende-se com o facto do envolvimento dos estudantes na escola estar a ganhar um relevo crescente na investigação atual, sendo ainda um construto que precisa de uma compreensão mais aprofundada. A literatura tem revelado que o envolvimento dos estudantes pode ser um fator protetor contra o fraco desempenho académico e desajustamento escolar, isto é, pode ser um elemento chave no sucesso académico e na redução de comportamentos de risco, agressão e abandono escolar precoce (Carter, McGree, Taylor, & Williams, 2007 citados por Perdue, Manzeske & Estell, 2009.).

Embora a pesquisa nos últimos anos tenha mostrado um maior interesse na análise do envolvimento dos estudantes na escola, continua a ser um tema pertinente que carece de algumas explicações para a compreensão deste construto.

Por outro lado, as relações positivas entre pares representam um contexto que prevê o envolvimento dos estudantes na escola. Teoricamente estas relações têm assumido uma influência premente, porém, a relação estabelecida com o envolvimento só recentemente tem sido analisada, sendo importante aprofundar a mesma (Perdue, Manzeske & Estell, 2009).

O presente trabalho está dividido em duas grandes partes que se interligam. Uma primeira parte referente ao enquadramento teórico, relativo às temáticas a serem abordadas (envolvimento dos estudantes na escola e suporte social), bem com a relação existente entre as mesmas. É dada ênfase às investigações realizadas nestes

domínios, de modo a obter-se uma perspetiva mais abrangente e atual dos conceitos em estudo. Na segunda parte, é exposto o estudo empírico, os seus objetivos, questões de investigação, o método, os resultados, a discussão geral e conclusões.

De modo mais específico, na primeira parte deste trabalho e no que concerne ao primeiro capítulo é realçado o conceito de envolvimento dos estudantes na escola. Primeiramente é realizado um breve enquadramento do conceito no contexto escolar e posteriormente, a sua conceptualização de acordo com vários modelos teóricos que têm vindo a ser desenvolvidos no estudo do envolvimento dos estudantes na escola. Contempla também uma parte referente à investigação internacional e nacional que tem vindo a ser desenvolvida em torno do conceito, mais especificamente os resultados encontrados.

Por sua vez, o segundo capítulo, refere-se ao conceito de suporte social, sendo inicialmente realizada uma abordagem teórica à definição deste numa perspetiva mais global e posteriormente, numa visão mais específica do fornecimento deste suporte será abordado o grupo de pares. Especificando o grupo de pares, é referida a investigação realizada neste âmbito, sendo realçada a sua importância no contexto escolar. Por último, é realizada uma (possível) associação entre o envolvimento dos estudantes na escola e o suporte social na infância e na adolescência, mais especificamente a relação positiva com o grupo de pares, em que a existência desta promove um maior envolvimento dos estudantes na escola. São apresentados resultados de alguns estudos que têm salientado a associação entre o envolvimento e as relações estabelecidas com o grupo de pares. Esta última parte vem enfatizar os fatores contextuais, especialmente os fatores sócio-relacionais na promoção do envolvimento dos estudantes na escola.

Porém, é de referir que o envolvimento dos estudantes na escola é determinado por um conjunto de fatores que se influenciam mutuamente, o que dá credibilidade à sua multidimensionalidade. Neste sentido, diversos investigadores têm contribuído para o estudo desses fatores. Dentro desses fatores são de destacar, os fatores contextuais, que salientam a importância do suporte das relações no contexto escolar (Furrer & Skinner, 2003; Hughes & Kwok, 2006; Hughes, Cavell & Wilson, 2001) e os fatores pessoais, como a motivação (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009) e a autoregulação e autoeficácia enquanto promotoras do envolvimento cognitivo (McMahon, Parnes, Keys, & Viola, 2008).

Na segunda parte deste trabalho será referido um estudo que foi realizado no ano letivo de 2010/2011, na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância da Malagueira de Évora, no qual participaram 335 alunos do 2º e 3º ciclos de ensino.

Para levarmos a cabo a presente investigação foram utilizados dois questionários: o *QEEE – Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola* (Veiga, Pavlovic, García & Ochoa, 2010) adaptado de Lam e Jimerson (2008), que permiti avaliar o envolvimento dos estudantes na escola e o *QPSP – Questionário de Percepção de Suporte social*, que possibilita analisar o suporte social percebido.

No final, serão apresentados os resultados deste trabalho e serão discutidas as suas principais conclusões face aos conceitos em análise.

A presente investigação pode mostrar-se pertinente, na medida que, pode enriquecer alguns dados existentes na área da Psicologia da Educação. Por outro lado, sendo a temática do envolvimento uma área ainda em expansão e que tem vindo a ganhar destaque ao longo dos últimos anos, este trabalho pode representar mais um contributo na análise do envolvimento dos estudantes na escola, isto é, de que forma os alunos se envolvem na escola.

Por outro lado, o contributo desta investigação também vai assentar na compreensão da relação que se pode estabelecer entre o envolvimento dos estudantes na escola e a percepção de suporte social, mais especificamente o impacto do grupo de pares no envolvimento dos estudantes.

Numa vertente mais prática, o presente trabalho pode contribuir para melhorar as intervenções psicológicas propriamente ditas, fornecendo pistas pertinentes para intervenções mais ajustadas, nomeadamente, na forma como envolver os estudantes na escola e por sua vez, fornecer um contributo direcionado para uma intervenção que potencialize questões remetidas para o suporte social.

Parte I

Enquadramento teórico

CAPITULO 1

Envolvimento dos estudantes na escola.

1.1 Envolvimento dos estudantes na escola: Breve contextualização

Com base em algumas questões inerentes à forma como os estudantes se empenham nas atividades escolares, diversas têm sido as investigações que têm tentado procurar respostas que possam de alguma forma atenuar e resolver alguns problemas, que ocorrem em várias escolas, nomeadamente o abandono escolar, o baixo rendimento académico, dificuldades ao nível comportamental, etc.

De modo mais específico, de acordo com Melo e Pereira (2011 a) essas questões passam por: Porque é que a generalidade dos alunos gostam da escola e não das aulas? Qual a dinâmica que acontece em sala de aula que mantém esta preposição? De quem é a responsabilidade? Dos conteúdos curriculares ou do contexto que envolve a dinâmica estabelecida?

O conceito de *envolvimento dos estudantes na escola* (sendo esta a tradução mais frequente de “*Students engagement with School*”) tem ganho relevo nos últimos anos, sendo considerado imprescindível na resposta a estas questões. Deste modo, o envolvimento dos estudantes na escola tem sido alvo de grande interesse no âmbito da Psicologia Educacional e da Educação, pois, o mesmo parece ser uma alternativa viável na redução dos problemas de baixo desempenho académico e de abandono escolar que retratam a realidade vigente de muitas escolas (Kortering & Braziel, 2008; Veiga, Almeida, Carvalho, Janeiro, Nogueira, Melo, Festas, Baía & Caldeira, 2009).

O construto de envolvimento do estudante na escola teve origem em parte na teoria do Controlo Social, colocando uma grande ênfase nos sentimentos individuais de afeto e de pertença a instituições sociais. Os elementos teóricos da mesma centram-se sobretudo no compromisso, crenças e envolvimento (Hirshi, 1969 citado por Archambault et al, 2009). Contudo, é como modelo teórico para a compreensão do abandono escolar que ganha ênfase (Finn, 1989). Relatórios da OECD (Organisation for Economic co-operation and Development) em 1998 apontam para a falta de envolvimento e ligação que os jovens apresentam relativamente à escola, sendo este facto apontado como a explicação para o fracasso escolar. O envolvimento dos estudantes na escola encontra-se então no centro do debate educativo (Zyngier, 2007).

Assim sendo, os investigadores, educadores e políticos têm-se centralizado no envolvimento do estudante como um aspeto central para lidar com o baixo desempenho académico, baixa participação na escola e as altas taxas de abandono escolar (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Walker, Greene, & Mansell, 2008; Willms, 2003;). O estudo do envolvimento do estudante na escola tem assim atraído um crescente interesse como uma das formas que pode melhorar o declínio existente ao nível do desempenho escolar e o aumento das taxas de abandono escolar (Wang, Willett, Eccles, 2011).

Enquanto referência específica na Austrália, o envolvimento dos estudantes na escola, como pré-requisito para a aprendizagem produtiva, começou a ser focado nos meados do ano de 1990, tornando-se assim, o envolvimento uma palavra bastante popular na educação, nas escolas, nos media e nas ruas. Por sua vez, as frases “envolvimento na escola” ou “envolvimento dos alunos” são frequentemente citadas em programas de intervenção destinados aos estudantes em risco. Porém, tem-se verificado poucas tentativas em estudar o envolvimento como parte do processo de aprendizagem (Zyngier, 2007).

Neste sentido, o estudo do envolvimento dos estudantes na escola tem vindo a ser do interesse da comunidade científica, onde tem vindo a ser realizado um estudo (“*Exploring Student Engagement in Schools Internationally*”) conduzido em 19 países pela “*International School Psychologist Association (ISPA)*” (Archambault et al, 2009; Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003). Note-se que, também em Portugal a temática do envolvimento tem vindo a ser objeto de estudo (Veiga et al, 2009).

Muitos estudantes participam nas atividades académicas e extracurriculares na escola, desenvolvendo um sentimento de pertença – os seus amigos estão lá, têm relações positivas com os professores e com os seus colegas, identificam-se com a escola e obtêm bons resultados. Contudo, muitas das vezes os estudantes não estão envolvidos na escola, não acreditam que o seu sucesso escolar tem influência sobre o seu futuro e não se sentem aceites pelos seus colegas ou professores. De forma gradual, estes estudantes ficam insatisfeitos com a escola e acabam por se retirar da vida académica (Willms, 2003).

No contexto atual, em que se assiste a uma grande competição internacional, onde é exigida uma força de trabalho altamente qualificada, torna-se premente o estudo de fatores psicológicos e cognitivos que estão interligados aos resultados educacionais (Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner, 2010).

Tem-se assim verificado um interesse crescente no estudo do envolvimento do estudante ao longo das últimas duas décadas, ainda que haja uma enorme variabilidade na forma como este construto é definido e medido (Fredricks et al, 2011).

Apesar do uso deste construto ter proliferado ao longo do tempo, a sua clareza de definição tem sido complexa. Relativamente à literatura teórica, bem como às pesquisas efetuadas acerca do envolvimento, estas refletem pouco consenso acerca das variações substanciais nas definições e na forma como o envolvimento é operacionalizado e medido (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Steele & Fullagar, 2009).

O estudo do envolvimento dos estudantes na escola, apresenta-se assim, como um desafio relativamente à forma como pode ser medido e por outro lado, à adequação dos instrumentos que estão disponíveis. Os diferentes referenciais teóricos subjacentes ao envolvimento conduzem à existência de dificuldades na concretização de instrumentos que possam medir este construto (Fredricks, McColskey, Meli, Mordica, Montrosse, & Mooney, 2011).

1.2 Envolvimento dos estudantes na escola: Modelos conceptuais

A história relativamente curta de estudo acerca do envolvimento, salienta a necessidade de uma definição mais clara (Appleton et al, 2008). Deste modo, o construto teórico de envolvimento é relativamente recente. Por outro lado, é encarado como um construto multifacetado, o que revela a dificuldade existente no seu estudo, pois não existe uma definição específica acordada para o mesmo (Perdue, Manseske & Estell, 2009). Em 1985, numa revisão levada a cabo por Mosher e MacGowa, estes encontram apenas dois estudos que de facto utilizaram o termo “envolvimento”, sendo que um desses estudos definiu o envolvimento como a participação do estudante nas atividades escolares disponíveis (Natriello, 1984 citado por Appleton, Christenson & Furlong, 2008).

Neste sentido, os primeiros estudos que contemplavam o envolvimento dos estudantes na escola, referiam-se ao mesmo como o conjunto de comportamentos que eram observáveis, como a participação e o tempo utilizado na tarefa escolar (Brophy, 1983; Natriello 1984 citados por Fredricks et al, 2011). Note-se ainda que os investigadores também integraram aspetos emocionais na sua abordagem ao envolvimento. Estas definições incluem sentimentos de pertença, satisfação e apego (Finn, 1989).

Sendo caracterizado como um conceito complexo, o envolvimento dos estudantes na escola tem subjacente inúmeras definições e conceptualizações,

podendo este facto funcionar de modo simultâneo como uma potencialidade e uma limitação (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Neste sentido, ganham ênfase três tipos de modelos conceituais que explicam o envolvimento dos estudantes na escola. Um primeiro modelo, que teve o seu início em torno das conceções acerca do abandono escolar, isto é, relaciona o envolvimento dos estudantes na escola e o abandono escolar, sendo este modelo apresentado por Finn (1989). Deste modo, o modelo de “participação-identificação”(Fig. 1), apresentado pelo autor explica o envolvimento centralizando-se em duas componentes principais, a participação e a identificação. A participação, enquanto componente comportamental, inclui comportamentos básicos como a aquiescência do estudante para as regras da escola e da sala de aula, como por exemplo: chegar a horas à escola e responder às questões colocadas pelo professor. Outros níveis de participação englobam a iniciativa por parte do aluno (fazer questões ao professor, por exemplo), participar em atividades extracurriculares e desportivas do contexto escolar.

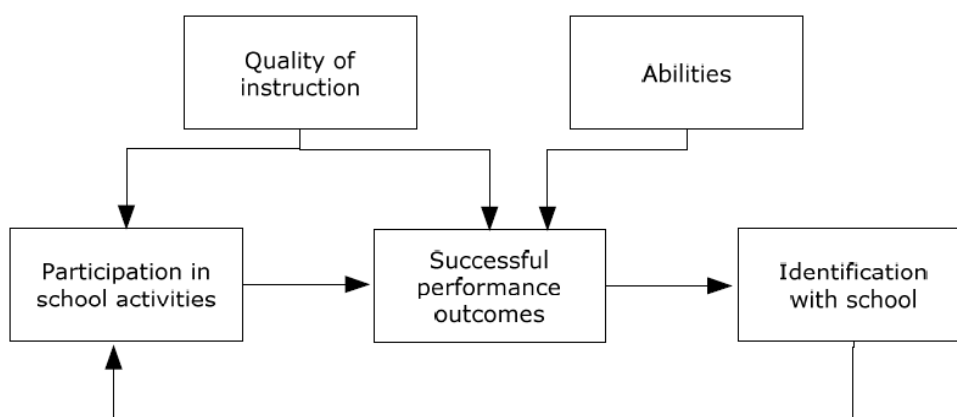


Fig.1 “Participation-Identification Model”
(Finn, 1989)

Por sua vez, a identificação remete-se para a componente afetiva, mais especificamente o respeito pelos sentimentos de pertença do aluno ao ambiente escolar.

A premissa básica do modelo de participação-identificação, é a de que o envolvimento do estudante nas atividades escolares ao longo do tempo é imprescindível para o sucesso académico e numa fase posterior, para que os alunos se identifiquem com a escola (Sinclair, Christenson, Lehr & Anderson, 2003).

O modelo apresentado por Finn conduziu então a uma definição de envolvimento, adotada em diversas pesquisas anteriores, em que o envolvimento na escola contemplava uma componente comportamental, designada de participação e

uma componente emocional designada de identificação (Jimerson, Campos & Greif, 2003).

Na perspectiva de Finn, uma reduzida participação dos estudantes na escola poderia conduzir ao não-envolvimento e por sua vez, ao posterior abandono escolar (Zyngier, 2007).

Atualmente, estando o conceito a ser estudado em diversos contextos, as definições que emergem parecem coincidir com a consideração de que o envolvimento se remete para a forma como os estudantes se identificam e valorizam os resultados escolares, bem como, participam nas atividades escolares curriculares e extracurriculares (Willms, 2003).

Centralizando-nos de modo mais específico na atualidade, podem ser destacados dois caminhos em termos de modelos explicativos do envolvimento dos estudantes na escola. Assim, uma linha de investigação realça uma relação significativa entre o envolvimento e a motivação. De acordo com Martim (2007) o envolvimento dos estudantes na escola juntamente com a motivação, pode funcionar como uma energia que impulsiona a aprendizagem para o trabalho escolar e para a promoção das suas capacidades, sendo estas componentes imprescindíveis para o gosto e interesse pela escola. Na perspectiva do autor são ainda realçados fatores que exercem influência na motivação e no envolvimento, tais como: questões pedagógicas, fatores pessoais do aluno, a relação entre pares, a relação alunos/as-professores/as, atitudes dos pais, a cultura da Escola e o clima de sala de aula. É com base na relação entre a motivação e o envolvimento que o autor acredita existir, que é proposto um modelo conceptual – “The Motivation and Engagement Wheel” (Fig.2). Este modelo considera os processos de motivação e envolvimento a com base em três componentes para três das dimensões que identifica e duas componentes para uma quarta dimensão: cognição adaptativa (autoeficácia, orientação para a mestria e valorização); comportamento adaptativo (persistência, planeamento e gestão da tarefa); cognição inadaptativa (ansiedade, controlo incerto e “*failure avoidance*”); e comportamentos inadaptativos (“*self-handicapping*” e não-envolvimento)

Noutro caminho da investigação, parte-se do pressuposto que a motivação é apenas mais uma dimensão que também pode ser integrada nos modelos explicativos do conceito de envolvimento dos estudantes da escola. São assim de destacar os modelos apresentados por Appleton, Christenson & Reschly (2006) e por Appleton, Christenson & Furlong (2008), mencionando os mesmos antecedentes e resultados para o envolvimento dos estudantes na escola. Num primeiro modelo (Fig. 3), os autores realçam alguns fatores suscetíveis de influenciar o envolvimento dos estudantes na escola. Assim, há que contemplar os fatores contextuais e pessoais

como influentes no envolvimento em contexto escolar. Deste modo, três diferentes contextos (família, pares e escola) influenciam as quatro dimensões do envolvimento escolar, que por sua vez determinam os resultados dos estudantes.

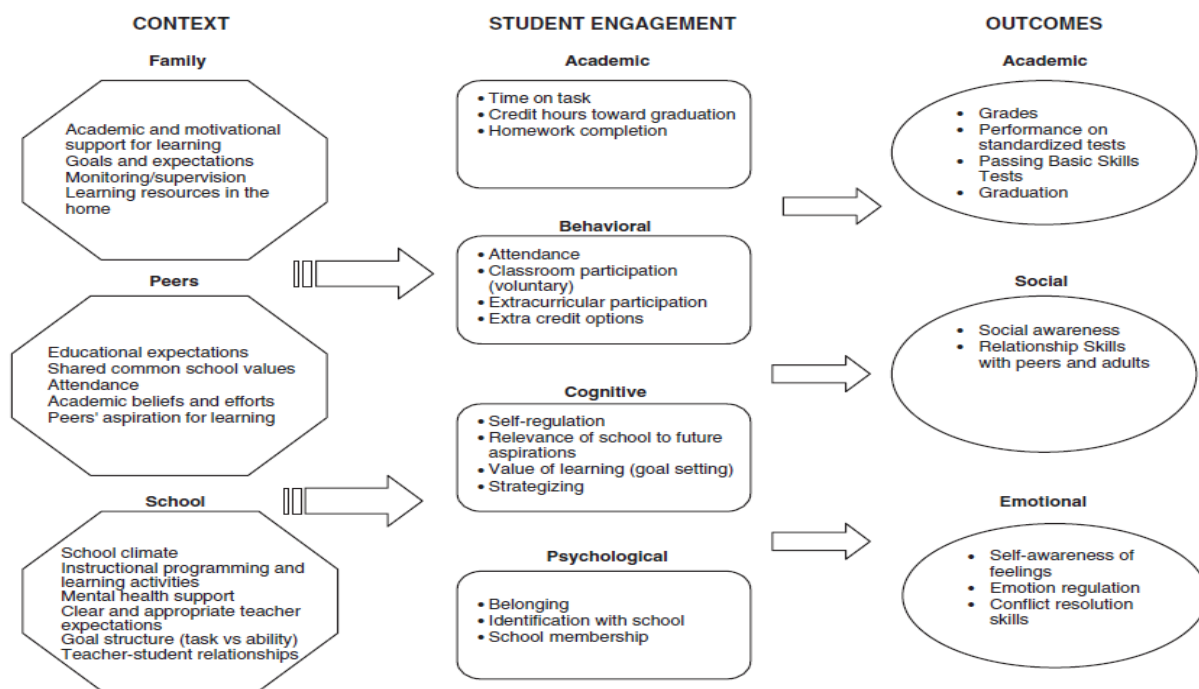


Fig. 3 “Engagement subtypes, indicators and outcomes”
(Appleton, Christenson & Reschly, 2006)

No que se refere aos fatores contextuais, de modo mais específico, estes integram a forma como os professores ensinam e por outro lado, o sentimento de proximidade em relação a colegas e professores. Já os fatores pessoais têm subjacente o interesse intrínseco dos estudantes, estando este relacionado com os vários tipos de crenças. Estas crenças integram a orientação para objetivos, as crenças atribucionais e as crenças de autoeficácia (Veiga et al, 2009; Kortering & Braziel, 2008).

A literatura defende que o envolvimento dos alunos é definido como um conceito que exige conexões psicológicas dentro do ambiente académico (como por exemplo, relações positivas entre os adultos/estudantes e entre pares), que vão para além do comportamento dos alunos (Furlong & Christenson, 2008).

Assim sendo, o envolvimento não é concebido como um atributo do aluno, mas sim como um estado de ser que é altamente influenciado por fatores contextuais, quer

em casa, como na escola e na relação que se estabelece entre colegas (Wentzel, 1998 citado por Furlong & Christenson, 2008). Três principais fatores contextuais são identificados – casa, escola e colegas – em relação à capacidade que cada um pode fornecer para o envolvimento do estudante na escola (Sinclair et al, 2003).

O importante conceito do envolvimento do estudante com a escola está assim relacionado com as teorias ao nível dos sistemas (por exemplo, Bronfenbrenner, 1979), postulando as mesmas que os níveis de participação variam de acordo com a influência das interações dos alunos com os contextos. Deste modo, o envolvimento tem sido estudado tanto como um mediador e moderador entre os contextos e os resultados e como um resultado ou fim em si mesmo (Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian, 2008).

Deste modo, de acordo com Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) o envolvimento dos estudantes na escola é um conceito flexível, sendo o mesmo sensível às características contextuais e sensíveis à mudança ambiental (Singh, Chang, Dika, 2010).

O envolvimento não deve ser assim desconectado do tempo, lugar e espaço, não se tratando assim de um programa que é reprodutível (Zyngier & Gale, 2003 citados por Zyngier, 2007), independentemente dos contextos sociais e ideológicos.

Deste modo, a pesquisa sugere que a complexidade face às questões do envolvimento dos estudantes (e abandono escolar precoce) não podem ser analisadas sem se ter em conta a experiência do indivíduo, a interação com a escola e os fatores sócio-ambientais (Sefa Dei, 2003 citado por Zyngier, 2007).

Neste sentido, o envolvimento dos estudantes na escola é assim considerado um mediador entre os fatores contextuais e os resultados académicos, sociais e de aprendizagem emocional (Fredrick, Blumenfeld, & Paris, 2004). De acordo com a literatura vigente o envolvimento dos estudantes na escola pode ser definido como um construto multidimensional que contempla dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas subjacentes à adaptação à escola (Veiga et al, 2009). Note-se que, na avaliação deste construto cinco aspetos são considerados em diversas pesquisas realizadas neste âmbito: a) desempenho académico, b) comportamento em sala de aula, c) participação extracurricular, d) relações interpessoais e e) comunidade escolar (Jimerson, Campos & Greif, 2003).

Ainda com base no modelo apresentado na figura 3, tal como já referido, os contextos influenciam assim os diferentes tipos de envolvimento. De modo mais específico, falamos assim de três tipos de envolvimento: afetivo, comportamental e cognitivo. No que se refere ao envolvimento afetivo, traduz-se nos sentimentos dos alunos face à aprendizagem e à escola. Por outro lado, o envolvimento

comportamental contempla a persistência e o esforço na aprendizagem, como por exemplo, o envolvimento em tarefas extracurriculares, por fim, o envolvimento cognitivo tem subjacente a qualidade do processamento cognitivo que os alunos utilizam nas tarefas escolares (Veiga et al, 2009) e a percepção e as crenças dos alunos relacionadas com a escola, os professores e colegas, por exemplo, a autoeficácia, motivação e expectativas (Jimerson et al, 2003).

Especula-se que exista uma hierarquia entre os subtipos do envolvimento, onde o interno, isto é, as formas menos observáveis do envolvimento (cognitivo e psicológico) estão indiretamente relacionados com os resultados graças aos seus efeitos sobre o envolvimento académico e comportamental (Reschly & Christenson, 2006 citados por Reschly et al, 2008).

Na procura dos antecedentes do envolvimento dos estudantes na escola, podemos direcionar-nos para a literatura sobre a motivação, a pertença à escola e a aprendizagem autoregulada (Veiga et al, 2009). Neste sentido, consideramos pertinente continuar a fazer alusão à relação estabelecida entre a motivação e o envolvimento. Embora se assista a um crescente interesse no estudo acerca do envolvimento, a sua distinção face à motivação continua a ser objeto de debate (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006).

Enquanto conceito, a motivação tem sido pensada em termos de direção, intensidade e qualidade das próprias forças respondendo à questão “porque estou a fazer isto?” em prol de um determinado comportamento. Neste sentido, a motivação encontra-se relacionada com processos psicológicos, incluindo a autonomia, a pertença e a competência (Appleton et al, 2006).

Em contraste, o envolvimento é descrito como a energia em ação, a conexão entre a pessoa e uma atividade (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005 citados por Appleton et al, 2006). Deste modo, o envolvimento reflete a participação ativa de uma pessoa numa tarefa ou atividade (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004 citados por Appleton et al, 2006).

Com base nestes aspetos podemos verificar que a motivação e o envolvimento são distintos, pois, o aluno pode estar motivado numa tarefa e não estar ativamente envolvido na mesma. A motivação não é sinónimo de envolvimento, contudo, é necessária para o seu desenvolvimento, mas não é suficiente (Appleton et al, 2008).

De acordo com Furrer e Skinner (2003) o envolvimento dos estudantes na escola é a via principal pela qual os processos motivacionais contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento.

Num segundo modelo (Fig. 4), que consiste num aprofundamento do modelo anterior (Melo & Pereira, 2011 a) os autores mantêm os resultados divididos em três

componentes (académica, social e emocional) e perspetivam os processos de envolvimento/não-envolvimento com base na conjugação de dois sistemas: o social (família, comunidade, escola e turma, encarados como contextos que definem o contexto ao nível da estrutura, suporte/autonomia e implicação) e o pessoal (tais como as perceções de competência, autonomia e relações).

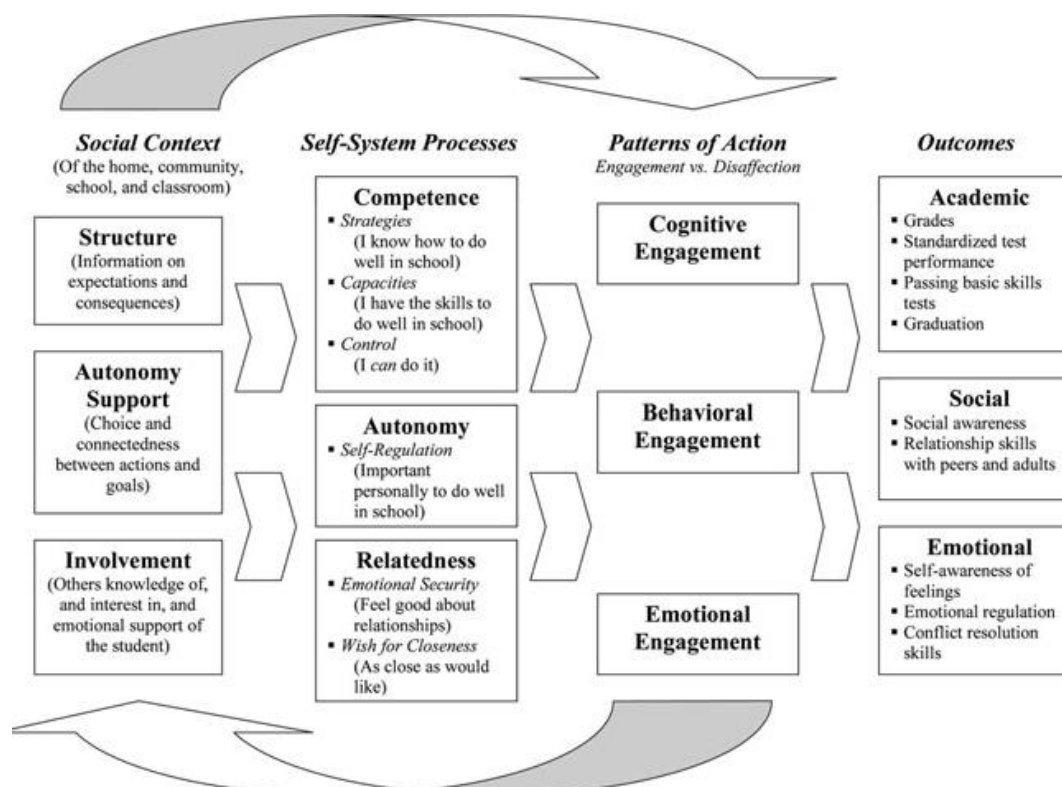


Fig. 4. “Self-process model applied to educational settings”

(Appleton, Christenson & Furlong, 2008)

Do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no estudo da ISPA (Lam & Jimerson, 2008) destaca-se a forma como se define o envolvimento e se constrói um modelo de análise do mesmo. “*The antecedents and outcomes of students engagement in schools*” (Fig. 5). Este modelo parte dos fatores contextuais (contexto de instrução e contexto de relacionamento social) e pessoais (crenças motivacionais) para que se possa desconstruir o envolvimento dos estudantes na escola em três componentes primordiais, o envolvimento afetivo, o envolvimento comportamental e o envolvimento cognitivo e também que a implicação nos resultados do estudante na escola poder-se-á manifestar na performance académica e nas questões relacionadas com o comportamento e com o funcionamento emocional.

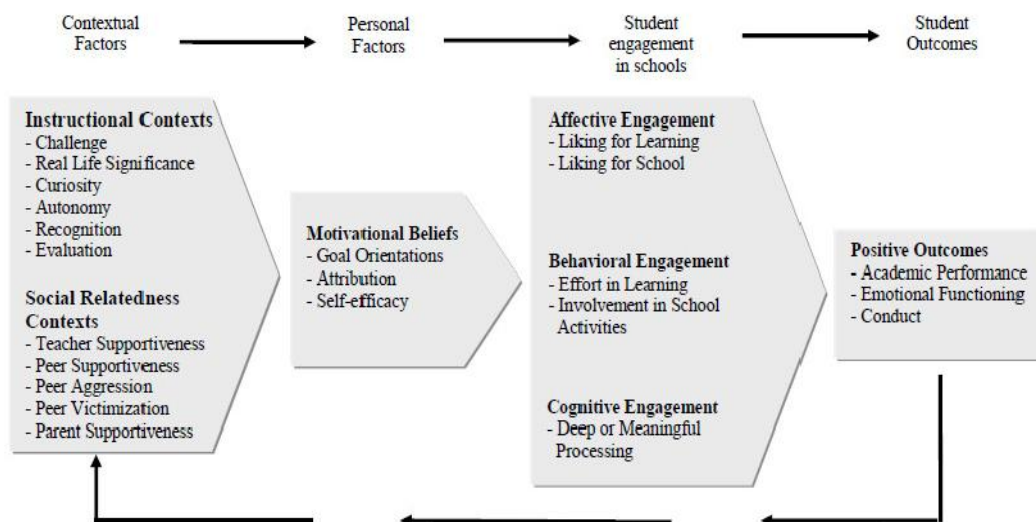


Fig. 5 “The antecedents and outcomes of student engagement in schools”
(Lam & Jimerson, 2008)

Os modelos anteriormente referidos salientam a existência de diferentes dimensões do envolvimento, que se relacionam entre si (Bahia, Janeiro & Duarte, 2007) e por sua vez influenciam o processo de envolvimento dos estudantes na escola.

Assim sendo, perante as distintas definições de envolvimento, o que parece ser então consensual nessas definições é o facto deste ser um construto multidimensional, integrando pensamentos, sentimentos e comportamentos dos alunos (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Apesar deste acordo acerca da multidimensionalidade, o número de dimensões abarcadas também é divergente, tendo variado de duas a quatro dimensões (Appleton et al, 2008). O envolvimento é normalmente descrito como tendo duas ou três componentes. Os pesquisadores que defendem um modelo de duas componentes integram frequentemente o comportamento (como por exemplo, comportamentos positivos, esforço e participação) e um subtipo afetivo ou emocional, sendo ambos os subtipos fundamentais para a compreensão do envolvimento dos estudantes na escola (Willms, 2003).

Em análises mais recentes da literatura é conceptualizado um conceito tripartido, que inclui o subtipo cognitivo (como por exemplo, a autoregulação, os objetivos da aprendizagem e o investimento nesta última), sendo coerente com algumas teorias, onde são propostas as necessidades de autonomia, competência e relacionamento (por exemplo, Connell & Wellborn, 1991). Deste modo, também o

modelo desenvolvido por Connell e colaboradores (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991 citados por Fredricks et al, 2011) foi influente no âmbito do estudo envolvimento. Este modelo distingue dois extremos de um contínuo: envolvimento e desafeto. Os alunos envolvidos mostram participação na aprendizagem que realizam, sendo os mesmos ativos em todo este processo, preservando assim o desafio. Contrariamente, os alunos que não estão envolvidos na escola, não se esforçam na concretização das suas aprendizagens, desistem mais facilmente e transmitem emoções mais negativas, como a culpa, a negação e a raiva (Skinner & Belmont, 1993 citados por Fredricks et al, 2011).

O resultado destas diferenças, segundo o modelo anteriormente referido, têm origem nas interações dentro do contexto social, que determinam o quanto o aluno percebeu o ambiente para atender às suas necessidades fundamentais de autonomia, competência e pertença (Connell & Wellborn, 1991 citados por Appleton et al, 2008).

Além dos modelos de duas e três componentes, os pesquisadores propuseram uma taxonomia de envolvimento com quatro subtipos: académico, comportamental, cognitivo e psicológico¹. Esta taxonomia integra o trabalho teórico de Finn, Connell e McPartland (citados por Furlong & Christenson, 2008) bem como, a implementação do modelo de intervenção de Check & Connet, que pretende fornecer uma compreensão dos níveis de envolvimento do estudante e de reconhecer a necessidade de ajuste entre o aluno, o ambiente de aprendizagem e os fatores que influenciam a sua adequação. O modelo de Check e Connect é então um modelo global, destinado a promover o envolvimento dos estudantes na escola. Este modelo é caracterizado pela sua abordagem segmentada e individualizada ao envolvimento, contemplando a identificação, tratamento e capacitação entre indivíduos e famílias.

Neste modelo a pessoa responsável por facilitar o envolvimento do estudante na escola é intitulado de monitor. Os níveis de envolvimento são verificados regularmente, de modo a que os monitores possam aumentar e manter a conexão do estudante à escola. O monitor utiliza essencialmente estratégias de intervenção individualizada e auxilia o estudante a desenvolver hábitos de envolvimento na escola com sucesso (Sinclair et al, 2003).

De acordo com Zyngier (2007) o envolvimento dos estudantes na escola vai para além da realização eficaz de exercícios académicos ou de participação nos desportos ou atividades extracurriculares. Assim sendo, de acordo com o autor

¹ O envolvimento psicológico tem sido associado a comportamentos adaptativos face à escola, incluindo a persistência nas tarefas, a participação e a assiduidade (Goodenow, 1993 citado por Appleton et al, 2006).

supracitado o envolvimento dos estudantes na escola pode de facto constituir a base para a participação social, cultural, política e intelectual dentro e fora da escola.

Ainda no âmbito da intervenção referente ao envolvimento dos estudantes na escola, McPartland (1994) desenvolveu uma estrutura ampla e organizada de intervenções para envolver os alunos. Assim, num quadro 2X2, o tipo de objetivos escolares (académicos ou sociais) interagem com a natureza dos interesses (dentro ou fora de experiências extraescolares), produzindo assim quatro recomendações para envolver os alunos. Neste sentido, as oportunidades para o sucesso na escola e a relevância das experiências escolares, são necessárias para ajudar os alunos a cumprir metas académicas. Por sua vez, a criação de um ambiente de carinho e apoio, é fundamental para ajudar os alunos com problemas pessoais, facilitando a concretização de objetivos sociais. Este quadro ainda refere que o desempenho do aluno na escola é melhor conceptualizado a partir da teoria dos sistemas (Bronfenbrenner, 1992), em que os alunos estão envolvidos por o que fazem em sala de aula, contudo, o envolvimento dos alunos é influenciado pelo contexto, incluindo o apoio pedagógico dos professores e o apoio académico e motivacional em casa (Christenson & Thurlow, 2004).

São vários os fatores que de facto podem explicar a crescente investigação acerca do envolvimento dos estudantes na escola. Assim, desses fatores é de destacar o envolvimento como uma meta que conduz a um desempenho académico com resultados mais positivos, uma maior consciencialização das relações estabelecidas entre o não-envolvimento e o abandono escolar e por sua vez, a utilização do envolvimento como um programa ou resultado de uma intervenção (Fredricks et al, 2011).

Da mesma forma que muitos investigadores apontam a motivação intrínseca como preditora do desempenho académico elevado, no mesmo sentido, verifica-se uma associação positiva entre o envolvimento dos estudantes na escola e o desempenho académico (Veiga et al, 2009). Neste sentido, muitos estudos têm considerado envolvimento na escola como um elevado preditor do desempenho académico (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Zyngier, 2007; Willms, 2003). Contrariamente, os estudos realizados neste âmbito salientam que o reduzido envolvimento dos estudantes na escola poderá conduzir à emergência de comportamentos disfuncionais no contexto escolar (Marks, 2000 citado por Zyngier, 2007). Assim sendo, a maioria dos estudos recentes acerca do envolvimento dos estudantes na escola, referem-se a este construto como um preditor do desempenho académico. Por sua vez, inferem que o não-envolvimento dos alunos na escola é a causa do baixo desempenho académico (Willms, 2003).

Nesta linha de pensamento, verifica-se mesmo a sugestão de que o envolvimento do estudante na escola pode ser um dos fatores mais importantes para o sucesso escolar (Shin, Daly & Vera, 2007).

Assiste-se assim a uma unanimidade no que concerne às vantagens do envolvimento dos estudantes na escola, estando estas relacionadas com o sucesso académico e a conclusão do ensino (Hirschfield & Gasper, 2010).

1.3 Envolvimento dos estudantes na escola: Consequências.

A maioria das pesquisas tem-se focalizado sobre os indicadores mais observáveis do envolvimento, isto é, o envolvimento académico e comportamental. Neste sentido, verifica-se em contrapartida uma pesquisa menos centralizada nas dimensões do envolvimento cognitivo e psicológico. Contudo, apesar de uma pesquisa mais reduzida no âmbito destes indicadores (quando comparados com os indicadores académicos e comportamentais), existem de facto indícios da sua importância para o desempenho escolar (Appleton, Christenson, & Reschly, 2006).

Neste sentido, embora se tenha assistido a uma crescente pesquisa no âmbito do envolvimento, é notável as limitações existentes quando se mede o envolvimento cognitivo e psicológico. Porém, é importante medir estes dois indicadores, na medida que é relevante para diminuir a ênfase exagerada que é atribuída na prática escolar aos indicadores do envolvimento académico e comportamental. Deste modo, o envolvimento cognitivo e psicológico dos alunos é fundamental para melhorar os resultados na aprendizagem, em especial para aqueles que se encontram em alto risco de fracasso escolar (Appleton et al, 2006). De modo geral, estudos realizados mostram que os alunos que se sentem mais ligados e cuidados pelos seus professores envolvem-se em comportamentos mais positivos face à escola (Ryan, Stiller & Lynch, 1994 citados por Appleton et al, 2006).

Verifica-se assim, que o envolvimento psicológico na escola reduz a má conduta escolar, na medida em que ajuda os jovens a desenvolver fortes ligações emocionais com os atores da escola, especialmente com professores e colegas da mesma forma envolvidos (Steinberg & Avenevoli 1998).

O envolvimento do estudante na escola, surge deste modo, associado ao trabalho intelectual da aprendizagem, sendo uma meta importante para a educação, pois, conduz à realização escolar e contribui para que se verifique um desenvolvimento social e cognitivo dos alunos. De facto, os estudos que têm sido realizados neste âmbito em diversas populações demonstram consistentemente que

existe uma relação positiva entre o envolvimento dos estudantes na escola e o desempenho académico (Marks, 2000 citado por Barkatsas, Kasimatis & Gialamas, 2008). Para além dos fatores contextuais (como por exemplo, a etnia e o sexo), o envolvimento comportamental explica uma significativa variância no rendimento escolar (Singh, Chang & Dika, 2010).

O envolvimento dos estudantes na escola é assim um dos muitos fatores que é visto como uma possível solução para a baixa participação na escola, para o baixo rendimento académico e para o abandono escolar precoce dos estudantes (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Archambault et al, 2009; Willms, 2003).

De facto têm sido realizadas investigações para determinar se o envolvimento tem influência sobre o desempenho dos alunos na escola. Assim sendo, esta relação positiva entre o envolvimento dos estudantes na escola e desempenho escolar tem sido encontrada em vários estudos (Lam & Jimerson, 2008).

A título de exemplo, alguns estudos efetuados, revelaram que os alunos que estavam mais envolvidos no contexto escolar obtiveram melhores resultados em testes de desempenho (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003 citados por Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed & McGegor, 2006).

Estudos realizados têm direcionado as suas pesquisas no âmbito da associação entre o envolvimento dos estudantes na escola e o rendimento académico. Num estudo realizado com adolescentes, os estudantes que tinham notas mais altas também apresentavam níveis mais elevados de envolvimento na escola (Wentzel, 1998 citado por Zimmer-Gembeck e al, 2006), sendo salientada mais uma vez esta associação.

O envolvimento dos estudantes na escola é então considerado como uma possível explicação para a contextualização teórica do abandono escolar e para a intervenção na conclusão do ensino (Appleton et al, 2006; Christenson et al., 2008). Partindo do pressuposto que o abandono escolar não é um fenómeno instantâneo, mas sim um processo que ocorre ao longo do tempo, o envolvimento proporciona assim um meio para a compreensão e intervenção, quando se verificam os primeiros sinais de desconexão dos alunos com a escola e a aprendizagem (Appleton et al, 2006).

Neste sentido, este construto deve ser considerado no planeamento e implementação do programa educacional nos seus diferentes níveis, refletindo-se acerca dos benefícios do envolvimento do estudante na escola (Inman, 2008).

Deste modo, o não-envolvimento do estudante na escola é cada vez mais perspetivado como um problema social grave, sendo alvo de atenção por parte das ações sociais, curriculares e institucionais (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004). O

não-envolvimento na escola, que geralmente começa durante o ensino básico, é amplamente reconhecido como o principal processo sócio-psicológico a longo prazo, que transforma a motivação dos alunos em abandono escolar elevado (Finn, 1989). Assim sendo, quanto menor for o envolvimento na escola mais elevado será o grau de absentismo escolar (Willms, 2003).

De acordo com Finn (1989) para muitos dos alunos, o abandono escolar é uma última etapa que está contemplada num processo de não-envolvimento.

O não-envolvimento na escola, pode ter o seu início logo no primeiro ano de escolaridade, sendo amplamente considerado como uma falha no processo de desenvolvimento do ensino primário (Marks, 2000 citado por Hirschfield & Gasper, 2010).

Quando se coloca a questão: Quem é mais envolvido na escola, os rapazes ou as raparigas? Os estudos realizados neste âmbito parecem ser consensuais sendo as raparigas aquelas que apresentam níveis mais elevados de envolvimento na escola. Investigações neste sentido (Perdue, Manzeske, & Estell 2009; Sirin e Rogers-Sirin, 2005) mostraram que a amostra do sexo feminino evidenciou maiores níveis de envolvimento no contexto escolar. Parecem assim existir níveis consistentemente mais baixos de envolvimento na escola por parte dos rapazes, o que sugere a necessidade das escolares perspetivarem possíveis mudanças nas abordagens de ensino, bem como, nos conteúdos curriculares, de modo a incentivar o envolvimento por parte destes (Perdue, Manzeske & Estell, 2009).

Ainda no âmbito das investigações realizadas, estudos mostraram que os alunos que evidenciaram padrões de envolvimento académico e emocional mais elevados, no ensino primário, progrediram com um maior envolvimento ao longo do tempo. Estes resultados apontam para a hipótese de que o envolvimento precoce dos estudantes na escola pode despoletar o envolvimento ao longo da escolaridade e a realização das crianças. Assim sendo, este estudo realça o facto de que o envolvimento escolar precoce é um fator que prediz o crescimento escolar da criança a longo prazo. Neste sentido, as crianças que se mostraram mais resistentes ao envolvimento na escola em todo o ensino primário, apresentaram menor crescimento escolar, quando comparadas com as que participavam de forma mais cooperativa em sala de aula (Ladd & Dinella, 2009). Estas considerações salientam e justificam mais uma vez a precocidade dos processos de envolvimento na escola.

O envolvimento dos estudantes na escola, tem sido associado à satisfação na escola². Assim sendo, esta última pode desempenhar um papel importante na

² Satisfação na escola é definida como “a avaliação subjetiva, cognitiva da qualidade percebida da vida escolar” (Baker, Dilly, Aupperlee & Pereira, 2003, p. 210, citados por Elmore & Huebner, 2010)

promoção do envolvimento dos estudantes. Num estudo realizado por Elmore e Huebner (2010) os resultados apontaram a satisfação dos alunos não só como um produto de um comportamento ajustado ao contexto escolar, mas também como facilitadora do desenvolvimento de comportamentos associados ao envolvimento dos estudantes na escola, principalmente a participação ativa dos mesmos no processo de aprendizagem.

Quando comparado o nível de satisfação dos estudantes do ensino básico com os estudantes do ensino secundário, verificou-se que existem diferenças significativas no que confere ao grau de satisfação dos mesmos, assim sendo, os estudantes do ensino secundário demonstraram uma satisfação mais baixa com a escola (Nickerson & Nagke, 2004 citados por Elmore & Huebner, 2010) e possivelmente um envolvimento na escola mais baixo, uma vez que se verificou uma associação entre os conceitos.

Não menos importante, será mencionarmos outra linha de investigação que tem sido direcionada para compreender a relação dos processos de transição escolar com os diferentes componentes do envolvimento dos estudantes na escola. Estudos evidenciaram que o sentimento de pertença à escola pode ser um fator protetor nos processos de transição escolar, mais especificamente no desenvolvimento de novas relações com os pares e adultos e no próprio processo de envolvimento que ocorre perante o novo contexto escolar (McMahon, Parnes, Keys, & Viola, 2008).

Por outro lado, o processo de envolvimento na escola para além de ser associado com os processos de abandono escolar, com a participação na escola, com os resultados escolares e com a satisfação na escola, como já referido, o mesmo também tem sido associado à vitimação e agressão que ocorre em contexto escolar. Assim sendo, níveis superiores de envolvimento na escola pressupõem níveis mais reduzidos de vitimação e agressão (Birch & Ladd, 1997; Hughes, Cavell, & Wilson, 2001).

Por fim, o envolvimento também parece estar relacionado com o sentimento de pertença à escola (Osterman, 2000; Willms, 2003), podendo o mesmo ser um mediador essencial entre as atividades escolares e os resultados académicos e psicossociais (McMahon et al, 2008).

CAPITULO 2

Suporte social e Envolvimento dos estudantes na escola.

2.1 Suporte Social: Definição do Conceito

“informação que conduz o sujeito a acreditar que ele é amado e que as pessoas se preocupam com ele; informação que leva o indivíduo a acreditar que é apreciado e que tem valor; informação que conduza o sujeito a acreditar que pertence a uma rede de comunicação e de obrigações mútuas” (Ribeiro, 1999, p. 547).

Nas últimas décadas o conceito de suporte social tem ganho relevo nos meios científicos, uma vez que inúmeros estudos têm apontado para uma relação deste com o desenvolvimento e a manutenção de diversos aspectos psicológicos do ser humano, nomeadamente a autoestima, o *coping*, entre outros (Baptista, 2005).

Os pesquisadores têm-se focado na descoberta dos fatores que colocam em causa o desenvolvimento das componentes cognitivas, emocionais e comportamentais, porém, tem existido um interesse crescente na análise dos fatores protetores que promovem a resiliência dos indivíduos (Brooks, 1994 citado por Malecki & Demaray, 2002). Neste sentido, os inúmeros fatores que promovem esta resiliência estão de facto relacionados com o suporte social na vida das crianças e adolescentes (Malecki & Demaray, 2002).

É difícil encontrarmos uma definição precisa de suporte social na literatura, no entanto, de modo geral, este pode ser considerado como o conhecimento que a pessoa tem acerca da forma como é cuidada, estimada e pertencente a uma grande rede de pessoas, note-se que, o suporte social pode ser descrito tanto de modo qualitativo como quantitativo (Pearson, 1986 citado por Malecki & Demaray, 2002).

Também na mesma linha, Saylor & Leach (2009), defendem que este conceito pode ser definido como a percepção que cada indivíduo tem de ser valorizado e aceite pelos outros dentro da sua rede social. O suporte social é ainda definido como a existência ou disponibilidade de pessoas em que podemos confiar, que se preocupam connosco, que nos dão valor e mantêm sentimentos pelo outro (Sarason, 1983; citado por Ribeiro, 1999), colocando à disposição do indivíduo os recursos necessários em prol da resposta aos pedidos de ajuda e de assistência (Dunst & Trivette, 1990; citado por Ribeiro, 1999).

Assim sendo, no suporte social é dada a ênfase a todo o processo relacional que envolve, isto é, ocorre em paralelo a transmissão e a interpretação da mensagem de que de facto os outros se preocupam e dão valor ao indivíduo (Pinheiro & Ferreira, 2002). Saliendam-se então dois aspetos essenciais do suporte social, a perceção de que existe um número de pessoas a quem o indivíduo pode recorrer e por outro lado, o grau de satisfação que o mesmo sente relativamente a esse suporte (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983; citados por Pinheiro & Ferreira, 2002).

No mesmo sentido, a clássica definição de Cobb (1976) contemplava três componentes do apoio social: sentir-se amado, sentir-se valorizado ou apreciado, e pertencente a uma rede social. De modo mais específico Cobb, define suporte social como uma informação que pertence a uma de três classes: a informação que leva o sujeito a acreditar que ele é amado e que as pessoas de facto preocupam-se com ele; a informação que conduz o indivíduo a acreditar que é apreciado e que tem valor; a informação que permite ao sujeito acreditar que pertence a uma rede de comunicação, com compromissos mútuos. Cobb defende assim um modelo que contempla cinco aspetos fundamentais do suporte social: *a) direção*: suporte social que é dado e recebido; *b) disposição*: suporte a que alguém tem acesso e aquele que é utilizado; *c) avaliação*: avaliação do suporte social; *d) conteúdo*: contempla quatro tipos de suporte social (emocional, informativo, instrumental e de estima/avaliação e *e) rede*: fonte ou membros que compõem a rede de apoio do indivíduo.

Ainda na mesma linha de pensamento, Malecki & Demaray (2002) defendem que o suporte social pode ser encarado como a perceção individual de apoio geral ou comportamentos específicos de apoio de pessoas incluídas na sua rede social, o que aumenta o seu funcionamento e / ou pode minimizar os resultados adversos.

De modo genérico podemos então definir suporte social como a existência de pessoas nas quais podemos confiar, pois preocupam-se connosco, valorizam-nos e gostam de nós (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983; citados por Ribeiro, 1999).

O suporte social é assim considerado uma importante componente do desenvolvimento, estabelecendo uma interface entre o sujeito e o seu sistema social (Garmezy & Masten, 1994 citados por Siqueira, Betts & Aglio, 2006).

As redes e relações sociais, bem como o suporte emocional ou afetivo do indivíduo, fazem parte das componentes relacional e funcional do suporte social. Sendo o suporte emocional definido como o afeto, a aprovação, a simpatia e a preocupação com o outro (Schneider & Ramires, 2007).

Deste modo, a componente social assume relevo, existindo diversos aspetos sociais que podem ser considerados, nomeadamente, a existência ou não de amigos

íntimos e de redes sociais, o número de amigos, a frequência e a intensidade dos contactos (Ribeiro, 1999).

Note-se que diferentes autores fazem uma distinção relativa aos inúmeros tipos de suporte social. Cramer, Henderson e Scott (1997 citados por Ribeiro, 1999) distinguem suporte social percebido de suporte social recebido. O primeiro prende-se com o facto do indivíduo perceber qual o suporte social disponível caso precise dele, e o segundo descreve o suporte social que foi recebido por outrem, ou seja, está ligado ao suporte que foi efetivamente recebido. Estes autores apontam ainda uma outra distinção: suporte social descrito *versus* suporte social avaliado. O primeiro refere-se à presença de um tipo particular de comportamento de suporte, já o segundo, tem subjacente uma avaliação, isto é, esse comportamento de suporte é percebido como satisfatório ou que serviu de ajuda.

Neste sentido, o suporte social percebido pode ser perspetivado como um indicador da qualidade do suporte social que o indivíduo recebe na realidade (Wills & Shinar, 2000; citados por Bokhorst, Sumter & Westenberg, 2009). É assim destacado o papel que a perceção de suporte social assume enquanto fator preditivo da adaptação individual e da saúde (Antonucci & Israel, 1986; Sandler & Barrera, 1984; Gotlieb, 1985; Cohen, 1988; citados por Pinheiro & Ferreira, 2002), mas também como mediador do impacto gerado em situações perturbadoras do bem-estar físico e emocional do indivíduo (Cohen, 1988 citado Pinheiro & Ferreira, 2002).

De acordo com Singer e Lord (1984 citados por Ribeiro, 1999), o suporte social também pode adquirir vários tipos, nomeadamente, informacional, emocional ou material e no que se refere a quem o fornece, pode ser pessoal ou interpessoal, como por exemplo, os amigos, familiares e conhecidos. Por outro lado, pode ser de carácter mais formal, sendo este proporcionado por associações e organizações, ou ainda, em termos de consulta ou terapia.

É assim no contexto das relações sociais que o suporte social é dado e também recebido (Badr, Acitelloi, Duck & Carl, 2001 citados por Thompson, Flood, & Goodvin, 2006), podendo o mesmo ser conseguido com base nas relações sociais enquadradas na rede de apoio social natural (família, grupo de pares, professores) ou através de uma rede social mais formal. Deste modo, a natureza das relações é assim determinada pelo tipo de suporte mas também pelas limitações que podem surgir quando se recebe esse suporte (Thompson, Flood & Goodvin, 2006).

Neste sentido, as pessoas que podem oferecer suporte social ao indivíduo são várias (familiares, amigos, professores, vizinhos), através do afeto, companhia, assistência e informação (Dessen & Braz, 2000 citados por Schneider & Ramires, 2007). Deste modo, as pessoas provindas dos diversos microssistemas nos quais o

indivíduo transita podem de facto fornecer-lhe suporte social (Siqueira, Betts, & Aglio, 2006).

De modo mais específico, no que concerne à função do suporte social, Cohen e Wills (1985 citados por Davidson & Demaray, 2007) teorizam este aspeto, onde defendem que a mesma passa por proporcionar sentimentos de segurança, afeto positivo e autoeficácia. Assim, a conceptualização do suporte social prende-se com funções desempenhadas por um grupo para com um indivíduo, em certas situações da vida do mesmo, podendo ser familiares, amigos, vizinhos entre outros, sendo este o conjunto designado de rede das relações sociais (Antunes & Fontaine, 2005).

Numa fase precoce, a primeira rede de suporte social é a família. Deste modo, Ptacek (1996 citado por Siqueira, Betts, & Aglio, 2006) refere que dentro dos fatores determinantes da perceção de suporte social, a relação de afeto com o cuidador primário é sem dúvida a componente mais crítica do desenvolvimento. Assim, as pessoas que têm uma relação de afetividade positiva revelam uma maior tendência para acreditarem que as outras pessoas podem ser de confiança e capazes de disponibilizar ajuda.

Com o processo de desenvolvimento da criança, o seu mundo social passa por uma fase de expansão, o que leva a inclusão de novos membros, para além dos pertencentes à família, tais como, os amigos e professores. Nesta fase dá-se início à formação da rede de suporte social³, baseando-se também esta nas qualidades pessoais da criança (Newcomb, 1990 citado por Siqueira, Betts, & Aglio, 2006).

Foi a partir dos anos 90, com o contributo de alguns investigadores, tais como, Irwin Sarason, Barbara Sarason, Carolyn Cutrona e Daniel Russell, que o suporte social destacou-se como um construto multidimensional, podendo assim o mesmo ser avaliado com objetividade científica com base na utilização de instrumentos de medida psicossocial (Neves & Pinheiro, 2009).

Sendo o suporte social um construto multidimensional, que envolve diversos e distintos aspetos (Baptista, 2005; Demaray, Malecki, Rueger, Brown & Summers, 2009), estes apresentam um impacto diferente no indivíduo ou grupos (Ribeiro, 1999). Ao encontro desta ideia, Dunst & Trivette (1990; citado por Ribeiro, 1999) referem a existência de cinco componentes do suporte social, estando as mesmas interligadas; a) *componente constitucional* que contempla as necessidades e a congruência que existe entre estas e o suporte existente; b) *componente relacional* que inclui o estatuto familiar e relacional, o tamanho da rede social e a participação nas organizações sociais; c) *componente funcional* que constitui o suporte disponível, o tipo de suporte

³ Neste trabalho não nos referimos às redes sociais virtuais.

(emocional, instrumental, informacional e material), a qualidade e quantidade de suporte e o desejo de apoiar; d) *componente estrutural* que se relaciona com a proximidade física e psicológica, frequência de contactos, o nível da relação, a reciprocidade e a consistência; e e) *componente de satisfação* que pretende avaliar a utilidade e a ajuda que é fornecida.

No âmbito do enquadramento do conceito do suporte social, julgamos ser pertinente fazer alusão à distinção subjacente ao suporte social e à rede social. O suporte social refere-se assim à dimensão funcional ou qualitativa da rede social. Deste modo, a rede social pode ou não disponibilizar apoio de diferentes tipos e graus. De acordo com Griep (2003), a rede social pode ser compreendida como uma estrutura social, sendo através desta que o suporte é fornecido.

Alguns autores defendem que a rede de suporte social associa-se à oportunidade de aprofundamento dos relacionamentos, com o objetivo de melhorar o padrão de adaptação ao desenvolvimento (Rutter, 1987; Tyler, 1984; citados por Mayer 2002). A mesma é constituída por relacionamentos recíprocos e estáveis, que despoletam satisfação mútua dos participantes, quer para quem procura apoio, como para o indivíduo que o recebe, o que vai influenciar as características individuais e os contactos sociais (Mayer, 2002).

Neste sentido, a rede de suporte social pode ser definida como um conjunto de sistemas e de pessoas significativas que constituem os elos de relacionamento recebidos e percebidos pelo indivíduo (Brito & Koller, 1999 citados por Siqueira, Betts, & Aglio 2006).

Neste sentido, através desta rede, o suporte social apresenta-se como uma dimensão importante do desenvolvimento do indivíduo, constituindo assim, uma interface entre si e o sistema social em que está integrado (Garmezy & Masten, 1994; citados por Siqueira, Betts, & Aglio, 2006). Acaba por ser todo um processo que é interativo, entre o indivíduo e o seu ambiente social, ocorrendo e evoluindo ao longo da vida, acabando por ser moldado pela reciprocidade e bidirecionalidade que ocorre entre si e os outros indivíduos que também estão integrados no seu mundo social (Newcomb, 1990; citado por Mayer, 2002).

No que se refere ao suporte afetivo é igualmente importante para a qualidade das relações, bem como, para a contribuição dos vínculos (Bronfenbrenner, 1979). Deste modo, o apoio social e afetivo relaciona-se com a perceção que a pessoa tem do seu mundo social, como se orienta nele, as suas estratégias e competências para estabelecer vínculos, e ainda, os recursos que este lhe oferece, tais como, a proteção e a força, em situações de risco que ocorrem (Brito & Koller, 1999 citados por (Siqueira, Betts, & Aglio, 2006).

Na perspectiva de Garmezy & Masten (1994; citados por Mayer, 2002) a rede de suporte social e afetivo integra todos os ambientes ou microsistemas nos quais o indivíduo está inserido. A estrutura da rede de suporte constitui um dos aspectos mais importantes da rede, pois, contém o tamanho e a constituição daquela rede à qual a criança/jovem está vinculada.

Uma outra componente da rede do suporte social e afetivo remete-se para a sua funcionalidade, que por sua vez envolve o grau de satisfação ou insatisfação com os relacionamentos, a percepção e a identificação das relações mais próximas ou distantes com os membros da rede (Mayer, 2002). Ao encontro desta ideia Ptacek (1996 citado por Mayer, 2002), sugerem que o apoio social e afetivo é alcançado através de três conceitos (devem ser vistos em interação): apoio social percebido, relações significativas de apoio social e presença real das redes de apoio social.

De acordo com Garmezy & Masten (1994; citados por Siqueira, Betts, & Aglio, 2006), a rede de suporte social e afetivo é um contributo para o aumento das competências individuais, onde é reforçada a autoeficácia e a autoimagem, que são imprescindíveis para a aquisição de objetivos.

A rede de suporte social e afetivo é assim capaz de dotar o indivíduo no desenvolvimento de estratégias de *coping* mais afetivas, onde o bem-estar é promovido com base na autoestima e nos vínculos afetivos (Mayer, 2002). Esta rede parece então ter um efeito protetor que parece relacionar-se com o desenvolvimento de determinadas capacidades que enfrentam situações de risco, impulsionando processos de resiliência e adaptação (Brito & Koller, 1999; Garmezy & Masten, 1994, Rutter, 1987; citados por Siqueira, Betts, & Aglio, 2006).

Assim, é de realçar que uma rede de suporte social e afetiva, bem estruturada e funcional, irá permitir ao indivíduo condições mais ajustadas para o seu desenvolvimento, levando o mesmo a tornar-se mais resiliente, ou seja, capaz de fazer face às adversidades, numa perspectiva de desenvolvimento adaptativo (Mayer, 2002).

Estudos neste sentido apontam o suporte social como um impulsionador das competências sociais e associado às estratégias de *coping* (Mccoll, Lei e Skinner, 1995), percepção de controlo, estabilidade, autoconceito, afeto positivo e bem-estar psicológico (Lillis, 1997 citado por Baptista, 2005).

Por sua vez, resultados obtidos em outras pesquisas sugerem que quando se verifica a existência de suporte social, parece existir uma diminuição dos resultados negativos que os indivíduos experienciam aquando de eventos adversos que ocorrem nas suas vidas (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink & Birchmeier, 2009; Helgeson, 2003).

Ainda no contexto da pesquisa acerca do tema, num estudo levado a cabo por Kashani, Canfield, Borduin, Soltys e Reid (1994 citados por Baptista, 2005) os resultados revelaram que as crianças com uma percepção reduzida de suporte social demonstraram ser mais retraídas, menos ativas nos contextos em que interagem, menos cooperativas e com maiores níveis de desatenção, o que poderá refletir-se nas suas vidas adultas, aumentando assim a probabilidade de desenvolvimento de transtornos mentais, principalmente os de humor (Baptista, 2005).

2.2 Suporte Social: A Importância da Relação com o Grupo de Pares

Paralelamente à família, os amigos assumem um papel de destaque enquanto fontes de apoio, estando estes associados à manutenção do bem-estar ao longo do desenvolvimento (Siqueira, Betts, & Aglio 2006).

Se pensarmos no processo de socialização da criança este tem o seu início no contexto familiar, como já foi referido anteriormente. Posteriormente, quando esta dá os primeiros passos no contexto escolar, verifica-se uma abrangência do leque de relações sociais, onde aparece então o grupo de pares. Deste modo, verifica-se uma maior abrangência das relações que se estabelecem, na medida que a criança movimentando-se num novo contexto, começa a interagir e a relacionar-se com outras crianças e com outros adultos (professores, funcionários), que não os pais (Pereira, 2002). Assim sendo, a criança depara-se com uma nova fase do seu processo de socialização, onde pode vivenciar novas experiências com o grupo de pares. Este novo grupo irá conduzir a criança a testar as suas condutas, a criar amizades e a aumentar e substituir alguns dos seus laços familiares com base no estabelecimento de novos laços com os seus pares (Blanes, 1972; citado por Pereira, 2002).

Nesta linha de pensamento, o grupo de pares de facto assume relevo nesta fase de socialização da criança, na medida que os amigos são imprescindíveis figuras de companhia, informação e diversão. Por outro lado, são também fonte de afeto e intimidade, de segurança emocional em situações novas ou em momentos de stress ou transição (Moreno, 2004). Assim sendo, o grupo de pares ao ganhar saliência na vida da criança, nomeadamente a amizade estabelecida, irá promover experiências positivas que por sua vez dão lugar a novas aprendizagens oriundas da interação que se estabelece (Meadown, 2010).

Paralelamente ao processo de socialização, a primeira rede de suporte social é a família, aparecendo esta última como fulcral para o processo de desenvolvimento da criança. Contudo, não só a família assume relevo neste âmbito, também o grupo de

pares conjuntamente com esta, assume um papel importante na rede de suporte social (Moreno, 2004). Esta importância reflete-se na manutenção do bem-estar da criança no decorrer do seu processo de desenvolvimento (Siqueira, Betts, & Aglio, 2006).

Neste sentido, situações geradoras de stress, quando vivenciadas com o suporte emocional dos amigos, levam o indivíduo a desenvolver estratégias mais adaptativas. Então, as relações desenvolvidas entre pares possibilitam que o indivíduo consiga ser mais eficaz, pois, contempla consigo um conjunto de recursos pessoais e sociais que atenuam os efeitos negativos das situações adversas (Siqueira, Betts, & Aglio, 2006).

Neste sentido, o grupo de pares constitui um contexto importante de socialização, bem como, uma importante fonte de apoio (Schneider & Ramires, 2007).

Ao longo do tempo, os investigadores para além de recolherem informações acerca das características e formas das relações entre pares, também se têm preocupado com as potenciais contribuições das relações entre pares no ajustamento do desenvolvimento infantil (Ladd, 1999).

Deste modo, espera-se que o grupo de pares exerça uma influência considerável no desenvolvimento emocional da criança/jovem (Denham, Salisch, Olthof, Kochanoff & Caverly, 2002) pelas características que os une: encontram-se ao mesmo nível emocional em relação à idade (Dunn & Hughes, 1998; citados por Denham et al, 2002) e podem partilhar e fortalecer as mesmas experiências emocionais (Salisch, 2000; citado por Denham et al, 2002).

Assim sendo, relações positivas no grupo de pares e o desenvolvimento de afeto positivo é imprescindível para que se dê início às interações sociais e, assim, se promova as amizades e uma adaptação mais ajustada ao contexto escolar. (Denham et al, 2002).

É no estabelecimento das interações sociais com o grupo de pares que pode desenvolver-se a adaptação do indivíduo, na medida que são reforçadas as suas competências sociais (Sullivan, 1953; citado por Hartup & Abecassis, 2002).

Investigações realizadas têm-nos mostrado que crianças ou jovens que estabelecem relações interpessoais recíprocas revelam uma probabilidade mais elevada de se envolverem em atividades que sejam cooperativas, também são mais sociáveis e mantêm comportamentos pró-sociais, paralelamente ao facto de serem menos agressivas e manterem menos conflitos quando comparadas com outros alunos que não tenham relações positivas com o seu grupo de pares (Howes, 1989; Sebanc, 1999; citados por Hartup & Abecassis, 2002).

Estudos realizados demonstraram que a amizade e a qualidade das amizades entre pares podem ser importantes preditores de bem-estar emocional nas

crianças/jovens (Parker & Asher, 1993 citados por Ladd, 1999). Neste sentido, é esperado que o grupo de pares exerça uma influência significativa no desenvolvimento emocional do indivíduo (Denham et al, 2002), na medida que pode compartilhar experiências emocionais semelhantes entre si (Salisch, 2000 citado por Deham et al, 2002).

Sendo o grupo de pares fonte de suporte social e afetivo, estudos realizados revelam que a aceitação entre pares leva a uma conduta pró-social por parte dos alunos e, como consequência, a comportamentos que permitem uma eficaz adaptação social (Ladd, Bush & Troop, 2002). Por sua vez, investigações realizadas também neste âmbito têm sugerido que a aceitação pelo grupo de pares, no contexto escolar, tem-se mostrado um forte preditor de uma adaptação emocional e social mais positiva por parte dos alunos (Buhs & Ladd, 2001; citados por Ladd, Bush & Troop, 2002). Estes resultados destacam o grupo de pares como um fator impulsionador da inclusão social e como consequência, da adaptação interpessoal e escolar (Ladd, Bush & Troop, 2002).

Ainda neste sentido, note-se que quando as crianças compreendem que as suas relações com o grupo de pares despoletam altos níveis de suporte e ajuda, têm tendência a perceber as suas salas de aula como ambientes de suporte interpessoais (Ladd, Bush & Troop, 2002).

De acordo com Crosnoe, Cavanagh e Elder (2003 citados por Shin, Daly, & Vera, 2007), o apoio dos pares pode levar à realização académica através de uma maior motivação e de uma maior participação nas atividades académicas.

De facto, a pesquisa tem mostrado que as relações entre pares podem conduzir a melhores resultados escolares, especialmente durante períodos de stress, como é o caso da transição para uma nova escola (Ladd, 1999).

Das várias dimensões da relação entre pares, a rejeição entre pares tem sido alvo de mais atenção por parte da investigação. Deste modo, a rejeição entre pares na escola prevê o abandono escolar, os problemas de comportamento e o insucesso escolar na adolescência (Hughes & Kwok, 2006).

Assim, a exclusão pelo grupo de pares pode conduzir à fraca participação em atividades de sala de aula, bem como, à existência de rejeição face à sala de aula e a todo o contexto escolar (Buhs, Ladd, Herald, 2006).

Com base nas investigações que têm sido realizadas poder-se-á afirmar que a criança/adolescente que pertence a uma forte rede de suporte social e afetivo, tal como o grupo de pares, poderá manifestar comportamentos mais ajustados no contexto escolar e social (Ladd, Bush & Troop, 2002).

Numa investigação realizada por Pinheiro em 2003, com base nos resultados obtidos foi possível verificar que os alunos com níveis superiores de bem-estar psicológico (satisfação com a vida, equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, felicidade e otimismo) eram aqueles que também se sentiam mais aceites, protegidos e valorizados pelos seus amigos e também pelas suas mães (Pinheiro & Ferreira, 2005).

Ainda neste sentido, outras investigações identificaram que o bem-estar social no relacionamento com os colegas (satisfação com os colegas de turma, nas áreas da cooperação e diversão, resolução de problemas pessoais, tolerância e intimidade) estava relacionado com os estudantes que se sentiam mais aceites, protegidos e valorizados pelos seus pares, que tinham um grupo regular de amigos, que usufruem assim de níveis elevados de satisfação das suas relações sociais (Neves & Pinheiro, 2009)

Outros estudos têm demonstrado que os processos sociais e afetivos que estão ligados aos relacionamentos estabelecidos entre os alunos dentro e fora do contexto escolar, são fatores fundamentais para que se verifique uma adaptação bem sucedida destes à escola. Por outro lado, também se verificou que os alunos do ensino primário têm uma perceção mais positiva das suas relações com o grupo de pares do que quando comparadas com os alunos do ensino básico. (Lynch & Cicchetti, 1997).

Numa etapa do desenvolvimento marcada por grandes mudanças, quer físicas, quer psicológicas – a adolescência – o grupo de pares surge como um dos preditores mais importantes de adaptação à mesma. Assim sendo, um grupo de investigadores tem dado ênfase à qualidade dos relacionamentos sociais para diferentes dimensões do suporte social. Num estudo realizado por Scholte, Lieshout e Aken (2001) os adolescentes que não tinham um melhor amigo tinham tendência a sentirem-se mais solitários e cada vez mais isolados dos seus pares.

Com base na investigação realizada poder-se-á inferir que o grupo de pares assume uma importância extrema ao longo do desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente no contexto escolar, permitindo uma maior adaptação do aluno a este contexto e por sua vez, promovendo a sua manutenção com o avançar dos anos de escolaridade.

Tem-se de facto verificado que os investigadores têm estado conscientes da importância do suporte social na vida dos indivíduos, pelos efeitos positivos na dimensão sócio-emocional e no desenvolvimento da educação. Contudo, a maioria dos estudos realizados neste âmbito, enfocam sobretudo o apoio dos pais e dos professores, verificando-se assim, uma necessidade de se continuar a realizar estudos que avaliem os efeitos do suporte dos pares na promoção de resultados positivos

(como por exemplo académicos) nas crianças/jovens (Elmore & Huebner, 2010; Shin, Daly & Vera, 2007).

2.3 Relação entre o Envolvimento dos Estudantes na Escola e a Perceção de Suporte Social

O envolvimento dos estudantes na escola tem sido considerado como um mediador que realiza a ponte entre as relações na escola e o desempenho académico (Osterman, 2000).

No que concerne aos fatores contextuais, mais especificamente, os contextos sócio-relacionais, que promovem o processo de envolvimento dos estudantes na escola, têm sido enfatizadas as relações que se estabelecem no contexto escolar. Assim, com o contributo e alguns estudos realizados, tem sido possível verificar a importância do suporte que a relação com os/as professores(as) pode conferir aos estudantes e a sua relação com níveis mais elevados de envolvimento (Furrer & Skinner, 2003; Hughes & Kwok, 2006; Hughes & Zhang, 2007). Por outro lado, ainda no âmbito dos fatores contextuais, também a aceitação pelo grupo de pares tem sido alvo de investigação no âmbito do envolvimento (Hughes, Cavell, & Wilson, 2001; Hughes & Kwok, 2006).

Note-se que Hughes e Kwok (2006) realçam o facto de existir uma relação bidirecional e recíproca entre professor(a)/aluno(a), a aceitação pelo grupo de pares e o envolvimento dos estudantes na escola.

Existe assim a possibilidade do envolvimento dos estudantes na escola ser um antecedente da adaptação escolar e da qualidade das relações na escola (Skinner & Belmont, 1993 citados por Zimmer-Gembeck et al, 2006).

Assim sendo, um dos aspetos revelados pela literatura prende-se com o consenso de que de facto as relações de apoio positivas com os adultos estão associadas com bons resultados académicos do estudante. Nomeadamente para os alunos do 1ºciclo, as relações entre professores e alunos têm sido associadas com o desempenho e ajustamento escolar (Birch & Ladd, 1997) bem como, com os níveis de agressão (Hughes, Cabell & Jackson, 1999 citados por Anderson, Christenson & Jackson, 2004).

Por outro lado, também parece ser evidente que as relações estabelecidas entre os alunos e os professores podem influenciar a perceção do grupo de pares e a preferência social dos alunos (Hughes, Cavell & Willson, 2001).

Num estudo realizado por Anderson, Christenson e Jackson (2004), foi utilizado um modelo de intervenção de Check e Connect, como já referido. Este modelo tem assim como objetivo promover o envolvimento dos estudantes na escola através da construção de relacionamentos, da resolução de problemas e da persistência. Assim, pretendia-se com esta intervenção, a criação de relações positivas entre alunos, famílias e a escola, mais especificamente, em alunos pouco envolvidos no contexto escolar. De modo geral, os resultados indicaram que as relações de maior qualidade foram associadas a um maior envolvimento na escola.

Com a análise destes resultados, podemos constatar que os relacionamentos entre alunos e adultos na escola, independentemente do risco do aluno, podem afetar de modo positivo o envolvimento do estudante e paralelamente, os resultados académicos dos mesmos (Anderson et al, 2004).

Estudos realizados anteriormente mostraram que uma percepção positiva das relações estabelecidas entre alunos-professores e alunos e o grupo de pares estava associada a uma maior participação nas tarefas escolares, nomeadamente o empenho em tarefas mais complexas (Goodenow, 1993 citado por Buhs, Ladd & Herald, 2006).

De acordo com Sinclair, Christenson, Lehr e Anderson (2003) quando se estuda o envolvimento do estudante na escola, três outros contextos para além da criança são essenciais serem considerados: a família, a escola e os pares.

Note-se que, destes contextos anteriormente referidos, os pares assumem um particular interesse, na medida que, os mesmos têm assumido uma influência importante teoricamente, porém, a sua relação com o envolvimento só recentemente está a ser examinada (Perdue, Manzeske & Estell, 2009).

Deste modo, esta questão permanece importante teoricamente, mas ainda está pouco estudada a sua influência contextual. Assim sendo, pouco se sabe acerca do impacto das relações entre pares na escola e o envolvimento, para além das características individuais e as suas relações com os cuidadores (Perdue, Manzeske, & Estell, 2009).

Por outro lado, outro aspeto que ainda não está claro na literatura é o facto de quando e o porquê de algumas relações entre os pares promoverem o desempenho académico, enquanto que outras encorajam o desinteresse e em alguns casos impedem o sucesso escolar (Juvonem, 2006 citado por Roseth, Johnson & Johnson, 2008).

Assim, de acordo com Juvonen e Wentzel (1999), é importante clarificar como a relação entre pares pode promover o sucesso académico.

A premissa de que a aceitação ou rejeição do grupo de pares influencia o desenvolvimento e a adaptação do indivíduo tem sido um grande impulso para a

pesquisa sobre as relações entre pares desde 1930. Embora a investigação corrobore a interpretação de que a rejeição pelo grupo de pares afeta negativamente o envolvimento dos alunos na realização escolar, ainda tem sido insuficiente para se perceber como é que essa relação é estabelecida e se desenvolve ao longo do tempo. Contudo, os investigadores já começam a formular e a avaliar estruturas específicas que identificam processos de mediação, que representam a associação entre a rejeição do grupo de pares e o envolvimento dos alunos e consequentemente o aproveitamento escolar (Buhs, Ladd & Herald, 2006).

Uma das respostas das crianças face à rejeição dos pares é o não-envolvimento na escola, acabando estas por participarem menos nas atividades escolares (Buhs & Ladd, 2001 citados por Bush, 2005).

Num estudo longitudinal realizado por Furrer & Skinner (2003) com crianças e pré-adolescentes, verificou-se que os alunos que tinham relações mais positivas com professores e colegas tinham uma maior probabilidade de mostrar um maior envolvimento emocional e comportamental na escola. Assim, este estudo evidenciou que o sentimento de pertença ao grupo de pares em sala de aula pode ser um preditor do envolvimento posterior.

Bush (2005) sugere assim que a rejeição, exclusão e vitimação podem de facto afetar de forma negativa o autoconceito e o envolvimento dos estudantes na escola.

Por sua vez, evidências de outros estudos referem que os alunos que são menos apreciados pelos colegas estão menos envolvidos na escola e apresentam um desempenho académico mais reduzido (Buhs & Ladd, 2001; Guay, Boivin & Hodges, 1999 citados por Gembeck, Hanisch, Creed & McGregor, 2006), e por sua vez, os alunos mais isolados do grupo de pares estão mais propensos a abandonarem precocemente o ensino (Hymel, Conforto, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996 citados por Gembeck et al, 2006). Neste sentido, pode-se constatar que o envolvimento académico pode ser afetado por padrões sociais (Juvonem, 2006; Juvonem & Wentzel, 1996), isto é, os alunos como menos suporte por parte do grupo de pares correm riscos superiores de obterem resultados académicos negativos (Ladd, 1990).

Também Roseth, Johnson e Johnson em 2008 defenderam que existe de facto uma associação entre o sucesso académico e uma relação positiva com os pares.

Num estudo realizado por Shin, Daly & Vera (2007) também se verificou que os alunos manifestaram níveis mais elevados de envolvimento quando aceitavam as normas impostas pelos pares, contrariamente, aqueles que não agiam em conformidade com as normas impostas apresentaram níveis de envolvimento mais reduzidos.

Os pesquisadores educacionais têm assim salientado o vínculo existente entre o não-envolvimento dos estudantes na escola (início de um processo de abandono escolar) e as interações negativas com o grupo de pares (Kelly, 2008).

Num estudo levado a cabo por Lynch e Cicchetti (1997) já eram salientadas as relações interpessoais como um fator que facilita a disponibilidade para aprender e a melhoria da participação ativa dos alunos no contexto escolar.

Assim sendo, as pesquisas realizadas já permitem identificar a promoção das relações positivas entre pares como uma proposta de intervenção necessária ao envolvimento dos estudantes na escola (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006).

No mesmo sentido e reforçando a importância das relações positivas entre pares no contexto escolar, um estudo mais recente levado a cabo por Furrer (2010) evidenciou que a amizade estabelecida no grupo de pares estava relacionada com o envolvimento dos alunos em contexto de sala de aula, o que mais uma vez salienta a necessidade de estudar esta componente como promotora de um maior envolvimento dos estudantes na escola.

De acordo com Wentzel, 1998 (citado por Zimmer-Gembeck et al, 2006) as relações estabelecidas entre professor-aluno e as relações estabelecidas com o grupo de pares, são os relacionamentos chave do contexto escolar.

Estudos anteriores já alertavam para a associação entre o envolvimento dos estudantes na escola e a percepção positiva das relações com professores e colegas na escola (Lynch & Cicchetti, 1997; Wentzel, 1998 citados por Zimmer-Gembeck et al, 2006).

Numa comparação entre o apoio dos pares e o apoio dos professores em contexto escolar, verificou-se uma maior participação nas atividades realizadas em sala de aula, quando se assistia a uma aceitação por parte dos pares, independentemente da percepção do carinho dos professores (Osterman, 2000).

As evidências empíricas mostram assim que os estudantes que são menos queridos pelos colegas estão menos envolvidos na escola e por sua vez, apresentam um pior desempenho académico (Buhs & Ladd, 2001; Boivin & Hodges, 1999 citados por Elmore & Huebner, 2010). Como se fosse todo um processo que se desenvolve, os alunos que experienciam a solidão e o isolamento dos seus pares apresentam uma maior propensão para o abandono escolar precoce (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996 citados por Elmore & Huebner, 2010).

Contudo, também existem pesquisas que não encontram um efeito direto das relações entre pares e o interesse pela escola e/ou outros aspetos académicos, nomeadamente os resultados escolares, após terem sido considerados os

relacionamentos com os professores e os pais (Goodenow, 1993; Wentzel, 1998, citados por Elmore & Huebner, 2010).

Os resultados do estudo de Elmore e Huebner (2010) realçaram que o caminho para um maior envolvimento e desempenho académico passa pelo desenvolvimento de relações positivas com os professores e os pares, mas não só, também é fulcral que a escola e todo o ambiente escolar tenham a capacidade de satisfazerem as necessidades de relacionamento, autonomia e competência. Estes resultados reforçam mais uma vez a influência das relações com outros na promoção da motivação, do envolvimento e do desempenho escolar, como verificado em estudos anteriores (Furrer & Skinner, 2003)

O estudo de Elmore e Huebner (2010) sugeriu que envolver os alunos na escola, com o intuito de promover a competência académica depende de alguma forma das representações dos alunos relativamente ao facto da escola satisfazer as suas necessidades de vínculo, autonomia e competência, verificando-se a urgência de uma ligação entre aquilo que são as necessidades dos alunos e as necessidades do contexto escolar.

Parte II

Estudo Empírico

CAPITULO 3

Objetivos e questões de investigação

O presente estudo tem como objetivos, desenvolver e aprofundar conhecimentos subjacentes ao envolvimento dos estudantes na escola, compreender o envolvimento dos estudantes na escola, bem como, perceber a relação das diferentes dimensões contempladas no envolvimento dos estudantes na escola, em alunos do 2º e 3º ciclos da escola EBI/JI da Malagueira de Évora. Para levar a cabo os objetivos agora referidos foi utilizada a versão Portuguesa do questionário internacional “*Student Engagement in School*” (Veiga, Pavlovic, García & Ochoa, 2010) adaptada de Lam e Jimerson (2008).

São ainda objetivos principais do presente estudo, identificar os padrões de suporte social evidenciados pelos alunos e relacionar o envolvimento dos estudantes na escola com a perceção de suporte social, nos alunos do 2º e 3º ciclos da escola EBI/JI da Malagueira de Évora. Assim sendo, para além do questionário já mencionado anteriormente, utilizou-se o “Questionário de Perceção de Suporte Social” (Melo, Oliveira & Pancada, 2010),

Relativamente às principais questões de investigação, de modo sucinto, o presente estudo pretende dar resposta às seguintes questões:

- a) Quais os padrões de perceção de suporte social manifestados por estes alunos?
- b) Será que esses padrões variam entre os rapazes e as raparigas?
- c) Qual o grau de envolvimento dos estudantes dos 2º e 3º ciclos da escola EBI/JI da Malagueira?
- d) Será que existem dimensões do envolvimento dos estudantes com maior prevalência?
- e) Existem diferenças no grau de envolvimento dos estudantes na escola subjacentes ao sexo, à idade e ao ciclo de escolaridade?
- f) Existe uma relação entre o envolvimento dos estudantes na escola e a perceção de suporte social?

CAPÍTULO 4

Metodologia

4.1 Participantes

A presente investigação realizou-se no ano letivo 2010/2011 na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância da Malagueira de Évora.

Neste estudo, participaram 335 alunos que estavam a frequentar o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, sendo que 163 alunos eram do sexo masculino e 172 eram do sexo feminino.

Relativamente à amostra deste estudo por ano de escolaridade é de notar que participaram 103 alunos que frequentavam o 5º ano de escolaridade (49 rapazes e 54 raparigas); 109 alunos o 6º ano (55 rapazes e 54 raparigas); 41 alunos o 7º ano (21 rapazes e 20 raparigas); 38 alunos o 8º ano (23 rapazes e 15 raparigas); 44 alunos no 9º ano (15 rapazes e 29 raparigas). A distribuição dos alunos por género e ano de escolaridade encontra-se na tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos participantes por sexo e por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Masculino		Feminino		Total
	Nº	%	Nº	%	
5º ano	49	30,1	54	31,4	103
6º ano	55	33,7	54	31,4	109
7º ano	21	12,9	20	11,6	41
8º ano	23	14,1	15	8,7	38
9º ano	15	9,2	29	16,9	44
Total	163	100%	172	100%	335

Os participantes que integraram a presente investigação tinham idades compreendidas entre os 10 e 18 anos de idade. É de referir que a idade mais frequente na amostra que participou na investigação é de 11 anos de idade, sendo a média de 12,08, com um desvio padrão de 1,615.

Relativamente à média de idades dos participantes por ciclo de escolaridade, verificou-se uma média mais elevada no 3º ciclo quando comparada com o 2º ciclo de escolaridade (11,22 e 13,57, respetivamente).

Tabela 2: Distribuição dos participantes por idade e por ciclo de escolaridade

Idade	2º Ciclo		3º Ciclo		Total
	Nº	%	Nº	%	
10	53	25	0	0	53
11	89	42	1	0,8	90
12	54	25,5	29	23,6	83
13	7	3,3	28	22,8	35
14	6	2,8	41	33,3	47
≥ 15	3	1,4	24	19,5	27
Total	212	100%	123	100%	335
Média	11,22		13,57		

4.2 Instrumentos utilizados

De modo a que os objetivos propostos possam ser alcançados e de se verificarem respostas às questões de investigação colocadas, utilizaram-se dois instrumentos para a recolha de dados do presente estudo. De modo mais específico:

- Questionário de Percepção de Suporte Social – QPSS (Oliveira, Melo & Pancada, 2010)

O presente questionário (anexo I) permite avaliar o suporte social percebido pelos alunos relativamente ao seu grupo de amigos. O mesmo é constituído por 18 itens, tendo sido os mesmos construídos com base em 2 categorias: Tamanho da Rede e Intensidade da Relação (8 itens) e Confiança e Satisfação (10 itens).

De modo geral, pretende-se com este questionário avaliar a percepção dos alunos face ao seu grupo de amigos em função do tamanho da rede social e intensidade das suas relações sociais, como também lhes é pedido que indiquem a confiança e satisfação com essa rede social, bem como, as relações sociais que a mesma contempla.

As alternativas de resposta do questionário situam-se entre: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo e 4- Concordo Totalmente.

O presente questionário refere-se a uma versão experimental para investigação. Os resultados preliminares obtidos, no estudo realizado com crianças mais novas por Oliveira (2011), mostraram níveis de fidelidade elevados ($\alpha=0,880$).

Assim, no estudo realizado com crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos de quatro escolas de Évora, Oliveira (2011) obteve a seguinte análise fatorial:

- **Fator 1:** contempla 14 itens, que explicam 45,46% da variância, os quais estão associados à existência d suporte social por parte do grupo de amigos.

- **Fator 2:** reúne 4 itens, explicativos 12,39% da variância, os quais estão direcionados para a ausência de suporte pelo grupo de amigos.

- **Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE)**

Com base no modelo apresentado por Lam e Jimerson (2008) - *The antecedents and outcomes of student engagement in schools*” foi construído o presente questionário (anexo II), tendo sido o mesmo desenvolvido no âmbito do projeto “*Exploring student engagement inschools internattionally*” (Lam & Jimerson, 2008; Lam, Jimerson, Basnett, Cefai, Duck, Farrell, Hatzichristou, Kikas, Liu, Negovan, Nelson, Polychroni, Shin, Stanculescu, Veiga, Wong, Yang, & Zollneritsch, 2009) para alunos que se encontram nos 2º e 3º ciclos do ensino básico (podendo abranger alunos do 10º ao 12º ano).

O instrumento tem 109 itens, divididos em quatro partes: envolvimento dos estudantes na escola (envolvimento afetivo, envolvimento comportamental e envolvimento cognitivo); crenças motivacionais (orientação para os resultados, atribuições, autoeficácia na aprendizagem, motivação dos contextos instrucionais, significância, curiosidade, autonomia, reconhecimento e avaliação); contextos sócio-relacionais (suporte dos professores, suporte pelos pares, agressão entre pares, vitimação entre pares e suporte parental) e resultados/funcionamento emocional dos estudantes.

O presente questionário possibilita uma visão holística das diferentes dimensões do envolvimento, bem como os seus impactos, descritos do modelo conceptual referido anteriormente. Contudo, é de salientar que no presente estudo, importa estudar somente as questões subjacentes às dimensões do envolvimento, não sendo analisado o questionário na sua globalidade, isto é, serão analisados os diferentes tipos de envolvimento - envolvimento afetivo, envolvimento comportamental e envolvimento cognitivo.

Neste sentido, foram utilizadas 36 questões referentes às partes A e B do questionário, em que 24 permitem avaliar as dimensões afetiva e comportamental do envolvimento e 12 possibilitam a avaliação da dimensão cognitiva do envolvimento.

O estudo do envolvimento dos estudantes na escola tem sido conduzido em dezanove países pela “*International School Psychologist Association*” (ISPA), sendo de destacar os dados preliminares de cinco países (Áustria, Roménia, China, Portugal e Canadá). Neste sentido, da análise fatorial de componentes principais resultaram três fatores – envolvimento afetivo (9 itens com um $\alpha = 0,82$), envolvimento comportamental (12 itens com um $\alpha = 0,79$) e envolvimento cognitivo (12 itens com um $\alpha = 0,89$) (Lam et al., 2009).

A versão portuguesa do “Questionário acerca do envolvimento dos estudantes na escola” (Veiga, Pavlovic, Garçá & Ochoa, 2010), tem sido utilizada no âmbito do estudo internacional referente ao envolvimento, encontrando-se ainda em fase de adaptação. Através da análise fatorial de componentes principais foram encontrados três fatores (envolvimento afetivo, envolvimento cognitivo e envolvimento comportamental), explicativos de 60,76% da variância total. Os primeiros resultados realçam as qualidades psicométricas do questionário (escala total: $\alpha=0,90$), bem como a sua capacidade em avaliar as três dimensões do envolvimento (envolvimento cognitivo: $\alpha= 0,89$; envolvimento afetivo: $\alpha =0,84$; envolvimento comportamental: $\alpha= 0,67$).

Ainda no que se refere às qualidades psicométricas do presente questionário, os resultados obtidos num estudo realizado por Melo & Quaresma (2011) mostrou que a sua consistência interna revela valores adequados (alpha de Croanbach =0,88). Em consonância com o que aconteceu em estudos anteriores (Lam & Jimerson, 2008; Veiga et al, 2010) foram encontrados três fatores específicos (envolvimento afetivo, envolvimento cognitivo e envolvimento comportamental) explicativos de 63,268% da variância total.

4.3 Procedimentos

4.3.1 Procedimentos de recolha de dados

Numa primeira fase, foi contactado o Conselho Executivo da EBI/JI da Malagueira, com o intuito de ser cedida a autorização e colaboração para a participação dos alunos na investigação que estava a decorrer (anexo III). Após a autorização do Conselho Executivo da referida escola, posteriormente, foram contactados os Encarregados de Educação dos alunos do 2º e 3º ciclos, de modo a obter-se a autorização dos mesmos para a participação dos alunos no presente estudo (anexo IV).

Numa segunda fase, procedeu-se à aplicação dos questionários, realizando-se a mesma no 2º período, exceto duas turmas, em que a sua aplicação só foi possível no 3º período. A aplicação dos questionários ocorreu nas aulas de Formação Cívica, sendo a própria investigadora que procedeu à sua aplicação. Os alunos envolvidos neste processo foram informados do objetivo do presente estudo, bem como, do

caráter voluntário, anónimo e confidencial da sua participação no mesmo. Note-se que a aplicação dos questionários teve a durabilidade de aproximadamente 30 minutos.

4.3.2 Procedimentos de análise de dados

Os resultados foram tratados com base em análises estatísticas efetuadas com o programa PASW –*Predictive Analytics SoftWare* – (versão 18 para Windows).

De modo geral, o tratamento de dados do presente estudo passou por quatro fases primordiais. Primeiramente, de modo a obter-se a confirmação da adequação dos instrumentos de medida utilizados, verificou-se a consistência interna dos mesmos. Assim sendo, a consistência interna calculou-se através das correlações interitens (superiores a 0,30) e itens total (superiores a 0,50) e através do alfa de Cronbach (variando entre 0 e 1 e considerado aceitável quando apresenta valores superiores a 0,70). De modo mais específico, o alfa de Cronbach é uma prova de homogeneidade que possibilita verificar se de facto uma escala é consistente, ou seja, se os vários itens medem uma entidade comum e se são altamente correlacionados (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Numa segunda fase, com o objetivo de verificarmos as várias dimensões das escalas utilizadas na presente investigação realizaram-se análises fatoriais. A análise fatorial é uma técnica de interdependência, tendo como objetivo a definição da estrutura inerente entre as variáveis em estudo. Assim, a análise fatorial fornece as ferramentas de análise da estrutura das inter-relações (correlações) num grande número de variáveis, definindo conjuntos de variáveis que são fortemente inter-relacionadas, designadas como fatores. Os fatores são altamente correlacionados e são considerados como representantes de dimensões dentro dos dados (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009). As análises fatoriais que foram utilizadas referem-se a análises de componentes principais (em que o objetivo é resumir a maior parte da informação original – variância – a um número de fatores para fins de previsão), com rotação *Varimax*. Nesta segunda fase testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise fatorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Para a escolha do número de fatores a reter foi utilizado o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1).

Numa terceira fase, uma vez obtidos os fatores e construídas as dimensões, procedeu-se à análise das diferenças de médias entre grupos. Para grupos que contemplam apenas duas dimensões, tal como o sexo, utilizou-se o teste t de Student.

O teste t é um teste que permite avaliar a significância estatística de diferenças entre duas médias amostrais para uma única variável dependente ou seja, o teste em questão possibilita determinar se as diferenças de médias entre os grupos são ou não significativas (o nível de significância refere-se ao nível de probabilidade convencionada para se rejeitar a hipótese nula – 0,05 – dado por um valor p, que se refere à probabilidade de obter os dados observados se a hipótese nula for verdadeira (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009). Na análise das diferenças de médias entre as várias variáveis independentes foi utilizada a análise de variância (oneway ANOVA). Este teste permite fazer a análise das diferenças entre vários grupos através da comparação das variâncias dentro de cada grupo com a variável intergrupos. Se a variância entre os grupos for maior que a variância dentro de cada grupo, e então o efeito da variável em causa é maior que o efeito da variável de erro (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), permitindo assim determinar a probabilidade de que diferenças em médias ao longo de diversos grupos ocorrem apenas devido a um erro amostral. Para determinar se a estatística F é suficientemente grande para justificar a rejeição da hipótese nula (o que significa que existem diferenças entre grupos) têm-se em consideração o valor de p, o nível de significância, a partir do qual se poderá aceitar a hipótese nula ($p > 0,05$), de que não existem diferenças entre grupos, ou rejeita-la ($p < 0,05$), assumindo que existem diferenças significativas entre grupos (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

No que diz respeito à análise detalhada das diferenças entre conjuntos de médias utilizou-se o teste H.S.D de Tukey (Honestly Significant Difference), o qual é um método de comparação múltipla bastante sensível para detetar diferenças entre grupos, sendo também aconselhado quando se desejam fazer todas as comparações possíveis; o valor crítico do teste de Tukey é escolhido para que, independentemente do número de comparações realizadas, a probabilidade de erro de Tipo I não exceda um dado nível de significância, evitando assim diferenças significativas oriundas de múltiplos testes t (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Numa quarta fase e em último lugar, com o objetivo de se compreender a relação entre as diferentes dimensões do QPSS e os diferentes tipos de envolvimento dados pelo QEEE, utilizaram-se correlações de Pearson. A correlação de Pearson mede a intensidade e a direção da associação de tipo linear entre duas variáveis contínuas com distribuição normal bivariada. Esta associação calcula-se a partir da variância comum, isto é, da covariância. O valor de r (coeficiente de correlação) indica a correlação, podendo este valor variar entre -1 (correlação perfeita negativa) até +1 (correlação perfeita positiva). Não se verifica correlação entre as variáveis quando o $r = 0$ (Maroco, 2003).

CAPÍTULO 5

Apresentação e Análise dos Resultados

5.1 Análise dos resultados do Questionário de Percepção de Suporte Social – QPSS

5.1.1 Análise descritiva do QPSS

Foi realizada uma análise descritiva simples, com base na média e desvio padrão das respostas de cada um dos itens contemplados no questionário.

Seguidamente, na tabela 3, serão apresentadas as frequências das respostas dadas aos diferentes itens do questionário, bem como as respectivas médias e desvios padrão.

A média global da escala é de 3,25, variando a média dos itens entre 2,79 (item 7) e 3,54 (item 17).

Tabela 3: Frequências, médias e desvio padrão das respostas aos itens do QPSS

Itens do QPSS	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Média	Desvio Padrão
1.Grupo grande amigos	8 (2,4%)	27 (8,1%)	130 (38,8%)	169 (50,4%)	3,38	0,74
2.Amigos defendem-me	12 (3,6)	42 (12,5%)	186 (55,5%)	92 (27,5%)	3,08	0,74
3.Brinco muito com amigos	1 (0,3%)	18 (5,4)	117 (34,9%)	197 (58,8%)	3,53	0,61
4.Poucos amigos (inv)	185 (55,2%)	108 (32,2%)	31 (9,3%)	7 (2,1%)	3,42	0,64
5.Posso contar com os amigos	11 (3,3%)	20 (6,0%)	155 (46,3)	144 (43,0%)	3,31	0,73
6. Amigos compreendem-me	8 (2,4%)	48 (14,3%)	201 (60,0%)	76 (22,7%)	3,04	0,69
7. Amigos mais atenção (inv)	84 (25,1%)	130 (38,8%)	82 (24,8%)	35 (10,4)	2,79	0,94
8.Posso contar segredos amigos	31 (9,3%)	51 (15,2%)	155 (46,3%)	97 (29,0%)	2,95	0,90
9.Amigos fazem-me sentir melhor	4 (1,2%)	18 (5,4%)	136 (40,6%)	176 (52,5%)	3,45	0,65
10. Amigos passam muito tempo comigo	6 (1,8%)	29 (8,7%)	154 (46,0%)	145 (43,3%)	3,31	0,70
11. Amigos brincam quando peço (inv)	180 (53,7%)	116 (34,6%)	29 (8,7%)	10 (3,0%)	3,39	0,77
12. Amigos ajudam-me a resolver problemas	14 (4,2%)	37 (11,0%)	181 (54,0%)	102 (30,4%)	3,11	0,76
13.Amigos deixam-me seguro	14 (4,2%)	27 (8,1%)	169 (50,4%)	123 (36,7%)	3,20	0,76
14. Amigos como uma família	14 (4,2%)	43 (12,8%)	151 (45,1%)	124 (37,0%)	3,16	0,81
15. Amigos são simpáticos comigo	5 (1,5%)	12 (3,6%)	140 (41,8%)	176 (52,5%)	3,46	0,64
16. Amigos ajudam-me se precisar	7 (2,1%)	23 (6,9%)	151 (45,1%)	149 (44,5%)	3,34	0,70
17. Brinco sozinho (inv)	225 (67,2%)	76 (22,7%)	21 (6,3%)	12 (3,6%)	3,54	0,77
18. Muitos amigos nas redes sociais	47 (14,0%)	41 (12,2%)	126 (37,6%)	121 (36,1)	2,96	1,02

5.1.2 Análise da Fidelidade do QPSS

Para se proceder à análise da fidelidade do questionário, calculou-se o alfa de Cronbach (variando entre 0 e 1, sendo considerado aceitável quando apresenta um valor superior a 0,70), de modo a avaliar-se a consistência interna do mesmo (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

De acordo com a análise do questionário, foi obtido um α global de 0,88, sendo este resultado elevado, revela uma boa consistência interna do presente questionário.

Note-se ainda que todos os itens apresentam uma correlação elevada com a escala total.

5.1.3 Análise Fatorial do QPSS

Uma vez testada a adequabilidade da aplicação da técnica de análise fatorial de componentes principais aos resultados que se obtiveram, com base no teste de esfericidade de Bartlett⁴ e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), verificou-se que a aplicação da análise fatorial era de facto adequada para o questionário (KMO:0,907; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 1886,503$; $p < 0,000$).

É de referir que a análise fatorial permite identificar um conjunto de variáveis hipotéticas, isto é, fatores. Assim sendo, o objetivo final da análise fatorial é a diminuição da dimensão dos dados, sem que ocorra perda de informação (Pereira, 2008).

Posteriormente, os resultados foram assim sujeitos a uma análise fatorial em componentes principais, com rotação *Varimax*. Para se proceder à escolha do número de fatores utilizou-se o critério de Kaiser (quando existem valores próprios que sejam superiores a 1) (Pereira, 2008).

Com a realização da análise fatorial em componentes principais para o presente questionário, foram extraídos quatro componentes, todos com valores próprios superiores a 1. Note-se que estas quatro componentes explicam 57,13% da variância total. Uma vez efetuada a rotação *Varimax*, os quatro fatores obtidos explicavam, 23,18%, 11,47%, 11,43% e 11,06% da variância total, respetivamente. Os valores apresentados podem ser analisados na tabela 4.

Tabela 4: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Fator 1	6,380	35,442	4,173	23,183
Fator 2	1,589	8,829	2,064	11,466
Fator 3	1,248	6,933	2,055	11,425
Fator 4	1,066	5,924	1,990	11,055
	% Acumulada	57,128	% Acumulada	57,128

Para se proceder à seleção dos itens para cada fator, optou-se por se selecionar os itens com carga fatorial superior a 0,40 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009). A estrutura fatorial obtida encontra-se na tabela 5.

⁴ Teste que nos permite verificar a significância estatística de que a matriz de correlação tem correlações significativas entre pelo menos algumas das variáveis (Hair et al., 2009)

Tabela 5: Estrutura fatorial do QPSS

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
16. Amigos ajudam-me quando preciso	0,751			
13. Amigos deixam-me seguro	0,717			
12. Amigos ajudam-me a resolver problemas	0,696			
15. Amigos são simpáticos comigo	0,695			
14. Amigos são como uma família	0,666			
9. Amigos fazem-me sentir melhor	0,645			
2. Amigos defendem-me	0,527			
10. Amigos passam muito tempo comigo	0,436			
1. Tenho um grupo grande de amigos		0,770		
4. Tenho poucos amigos (inv)		0,662		
3. Brinco muito com amigos		0,633		
18. Tenho muitos amigos nas redes sociais		0,541		
8. Posso contar segredos amigos			0,655	
7. Gostava de ter mais atenção dos amigos (inv)			0,629	
5. Posso contar com os amigos			0,593	
6. Amigos compreendem-me			0,532	
11. Amigos só brincam comigo quando peço (inv)				0,792
17. Brinco sozinho a maior parte das vezes (inv)				0,729
Valores próprios	4,173	2,064	2,055	11,425
Variância explicada	23,183	11,466	11,425	11,055
Alfa de Cronbach	0,850	0,612	0,694	0,730

No que respeita à análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) dos quatros fatores retidos, verificou-se uma boa homogeneidade dos itens reconhecidos para cada um dos fatores, em que o primeiro fator apresenta um $\alpha = 0,85$, o segundo fator um $\alpha = 0,61$, o terceiro fator um $\alpha = 0,69$ e o quarto fator um $\alpha = 0,73$.

Com base na análise fatorial em componentes principais poder-se-á apurar que o questionário QPSS contempla quatro dimensões, sendo estas apresentadas pelo significado semântico dos itens que saturam os fatores obtidos.

De modo mais específico, o primeiro fator, explica 23,18% da variância, reúne 8 itens, estando os mesmos associados à **segurança e apoio na rede de amigos** (“Os/As meus/minhas amigos/as ajudam-me quando preciso”, “ Quando estou com os/as meus/minhas amigos/as sinto-me seguro/a”, “ Os/As meus/minhas amigos/as ajudam-me a resolver os problemas”, “Os/As meus/minhas amigos/as são simpáticos/as comigo”, entre outros).

No que se refere ao segundo fator, este explica 11,47% da variância, contempla 4 itens que se relacionam com o **tamanho da rede e a frequência das relações com os pares – intensidade dos contactos** (“Tenho um grande grupo de amigos/as”, “Tenho poucos/poucas amigos/as na minha escola”, “Brinco muitas vezes com os/as meus/minhas amigos/as” e “Tenho muitos amigos/as nas redes sociais da internet”).

O terceiro fator, que explica 11,43% da variância, agrupa 4 itens que se referem à **confiança e compreensão na rede de amigos** (“Quando tenho um problema posso contar com os meus/minhas amigos/as”, “Os/As meus/minhas amigos/as compreendem o que sinto”, “Gostava que os/as meus/minhas amigos/as me dessem mais atenção” e “Quando tenho um segredo posso contar aos/às meus/minhas amigos/as”).

Por último, o quarto fator é explicativo de 11,06% da variância, agrupa 2 itens que correspondem ao **isolamento social** (“Os/As meus/minhas só brincam comigo quando peço” e “Brinco sozinho/a a maior parte das vezes”).

É de referir que optou-se pela eliminação do quarto fator na medida que o mesmo agrupava apenas dois itens do questionário e por outro lado, os mesmos estavam negativamente conotados. Assim sendo, em análises posteriores este fator não vai ser considerado.

Note-se que a partir deste ponto, os fatores serão denominados do seguinte modo: “Segurança e apoio”, “Intensidade dos contactos” e “Confiança e compreensão”

5.1.4 Análise das dimensões do QPSS

Já extraídos os fatores do QPSS procedeu-se à construção de índices, como o objetivo de se verificar se existem diferenças nas respostas dos alunos face às dimensões em análise. A construção dos índices teve subjacente a média dos itens pertencentes a cada fator com cargas fatoriais mais elevadas.

Tabela 6: Média e desvios padrão das três dimensões do questionário QPSS

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Segurança e apoio	335	1,25	4	3,27	0,49
Intensidade dos contactos	335	1,25	4	3,32	0,53
Confiança e compreensão	335	1,00	4	3,03	0,58

Com base na análise da tabela 6, podemos verificar que a média dos resultados assume valores mais elevados na dimensão “Intensidade dos contactos” (3,32) contrariamente, a dimensão “Confiança e compreensão” apresenta valores mais baixos (3,03). Estes resultados revelam que os alunos têm uma menor perceção da confiança e compreensão na sua rede de amigos, e por outro lado, têm uma perceção

mais elevada do tamanho da rede e frequência das relações estabelecidas com o grupo de pares.

5.1.4.1 Comparações de Médias do QPSS com as variáveis independentes

No que concerne à percepção de suporte social, verificou-se que existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas (tabela 7) nas 3 dimensões em análise.

Deste modo, as raparigas apresentam uma média significativamente superior à dos rapazes (3,37 e 3,17, respetivamente) na dimensão de “Segurança e Apoio” percecionado ($t= 3,784$; $p< 0,001$).

Da mesma forma, as raparigas têm uma média significativamente superior à dos rapazes (3,12 e 2,94, respetivamente) na dimensão de “Confiança e Compreensão” percecionada ($t=2,897$; $p= 0,004$).

Contrariamente, os rapazes apresentam uma média significativamente superior à das raparigas (3,39 e 3,26, respetivamente) na dimensão “Intensidade dos contactos” ($t=2,116$; $p= 0,035$).

Tabela 7: Análise das diferenças nas dimensões do QPSS, em função do sexo (teste t-student)

Dimensões	Sexo	Média	Desvio padrão	T	P
Segurança e Apoio	Masculino	3,17	0,49	3,784	0,000
	Feminino	3,37	0,46		
Intensidade dos contactos	Masculino	3,39	0,50	2,116	0,035
	Feminino	3,26	0,55		
Confiança e Compreensão	Masculino	2,94	0,60	2,897	0,004
	Feminino	3,12	0,56		

No que diz respeito aos ciclos de escolaridade, é de referir que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre estes e as três dimensões do QPSS.

Porém, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade e as dimensões do QPSS (conferir tabela 8), mais especificamente no que concerne à dimensão “Intensidade dos contactos” ($F_{(4,330)}=3,813$ e $p=0,005$).

Tabela 8: Análise das diferenças nas dimensões do QPSS, em função do ano de escolaridade (ANOVA one-way)

Dimensões	Ano de Escolaridade	N	Média	Desvio padrão	F	P
Segurança e Apoio	5 ^o	103	3,34	0,47	2,048	0,087
	6 ^o	109	3,21	0,55		
	7 ^o	41	3,38	0,33		
	8 ^o	38	3,15	0,51		
	9 ^o	44	3,26	0,45		
Intensidade dos contactos	5 ^o	103	3,32	0,53	3,813	0,005
	6 ^o	109	3,39	0,56		
	7 ^o	41	3,49	0,42		
	8 ^o	38	3,21	0,50		
	9 ^o	44	3,11	0,55		
Confiança e Compreensão	5 ^o	103	3,08	0,60	1,119	0,348
	6 ^o	109	2,98	0,62		
	7 ^o	41	3,15	0,46		
	8 ^o	38	3,01	0,54		
	9 ^o	44	2,94	0,60		

De modo a poder-se comparar as diferenças de médias relativas ao ano de escolaridade que são estatisticamente significativas utilizaram-se os resultados do teste de H.S.D de Tukey. De acordo com os valores obtidos, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas do 9^o ano para o 6^o ($p=0,024$) e 7^o ano ($p=0,007$) no que toca à dimensão “Intensidade dos contactos”.

Numa fase posterior, de modo a comparar-se as diferenças de médias por grupos de idades foram formados três grupos (10-11 anos; 12-13 anos e 14 ou mais anos). Os resultados obtidos (conferir tabela 9) mostraram que existem diferenças de médias estatisticamente significativas entre os alunos mais novos e os alunos mais velhos nas dimensões “Segurança e Apoio” ($F_{(2,332)}=3,660$; $p=0,027$) e na dimensão “Intensidade dos contactos” ($F_{(2,332)}=7,657$; $p=0,001$).

Tabela 9: Análise das diferenças nas dimensões do QPSS por grupos de idade (ANOVA one-way)

Dimensões	Ano de Escolaridade	N	Média	Desvio padrão	F	P
Segurança e Apoio	10-11 anos	143	3,34	0,46	3,660	0,027
	12-13 anos	118	3,25	0,49		
	≥ 14 anos	74	3,16	0,51		
Intensidade dos contactos	10-11 anos	113	3,33	0,56	7,657	0,001
	12-13 anos	118	3,43	0,47		
	≥ 14 anos	74	3,13	0,54		
Confiança e Compreensão	10-11 anos	143	3,07	0,61	1,785	0,169
	12-13 anos	112	3,05	0,56		
	≥ 14 anos	74	2,92	0,58		

De modo mais específico, os alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos apontaram para uma média significativamente superior à dos alunos com idade igual ou superior a 14 anos ($p=0,023$) na dimensão “Segurança e Apoio” percecionado.

No mesmo sentido, na dimensão “Intensidade dos contactos” verificou-se que os alunos com idades compreendidas entre os 10-11 anos apresentaram uma média significativamente superior à dos alunos com 14 anos ou mais ($p=0,018$; $p=0,000$, respetivamente). Neste sentido, os resultados apontam para uma maior perceção de suporte social no que se refere à segurança e apoio percecionados na rede de amigos, bem como, ao nível da intensidade dos contactos com os pares por parte dos alunos com mais tenra idade, não se verificando esta tendência com o avanço na adolescência, onde a perceção de suporte se mostrou mais reduzida.

5.2 Análise dos resultados do Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola – QEEE

5.2.1 Análise descritiva do Questionário QEEE

Realizou-se uma análise descritiva simples, com base na média e desvio padrão das respostas de cada um dos itens contemplados no questionário.

Na tabela 10 serão apresentadas as frequências das respostas dadas aos diferentes itens do questionário, bem como as respetivas médias e desvios padrão.

Tabela 10: Frequências, médias e desvio padrão das respostas aos itens do QEEE.

Itens do QEEE	Discordo totalmente	Discordo	Estou indeciso/a	Concordo	Concordo Totalmente	Média	Desvio padrão
A1. Estou muito interessado em aprender	1 (0,3%)	6 (1,8%)	64 (19,1%)	123 (36,7%)	141 (42,1%)	4,19	0,826
A2. Esforço-me para ter bons resultados na escola	3 (0,9%)	8 (2,4%)	74 (22,1%)	130 (38,8%)	119 (35,5%)	4,06	0,868
A3. O que se aprende é interessante	1 (0,3%)	15 (4,5%)	81 (24,2%)	139 (41,5%)	99 (29,6%)	3,96	0,862
A4. Trabalho o melhor que posso	6 (1,8%)	11 (3,3%)	96 (28,7%)	129 (38,5%)	92 (27,5%)	3,87	0,917
A5. Gosto do que aprendo	2 (0,6%)	19 (5,7%)	99 (29,6%)	130 (38,8%)	85 (25,4%)	3,83	0,895
A6. Participo actividades das aulas	3 (0,9%)	9 (2,7%)	80 (23,9%)	125 (37,3%)	118 (35,2%)	4,03	0,883
A7. Gosto aprender coisas novas	1 (0,3%)	14 (4,2%)	74 (22,1%)	106 (31,6%)	140 (41,8%)	4,10	0,909
A8. Nas aulas estou com atenção	7 (2,1%)	29 (8,7%)	139 (41,5%)	117 (34,9%)	42 (12,5%)	3,47	0,896
A9. Aprender é aborrecido (inv)	115 (34,3%)	84 (25,1%)	82 (24,5%)	38 (11,3%)	16 (4,8%)	2,27	1,184
A10. Nas aulas finjo que estou a trabalhar (inv)	154 (46,0%)	96 (28,7%)	52 (15,5%)	15 (4,5%)	17 (5,1%)	1,94	1,120
A11. Gosto da minha escola	30 (9,0%)	46 (13,7%)	95 (28,4%)	84 (25,1%)	80 (23,9%)	3,41	1,233
A12. Faço o suficiente para passar (inv)	88 (26,3%)	58 (17,3%)	65 (19,4%)	70 (20,9%)	54 (16,1%)	2,83	1,434
A13. Orgulho em pertencer à escola	30 (9,0%)	50 (14,9%)	103 (30,7%)	81 (24,2%)	71 (21,2%)	3,34	1,218
A14. Nas aulas distraio-me (inv)	26 (7,8%)	40 (11,9%)	136 (40,6%)	87 (26,0%)	46 (13,7%)	3,26	1,084
A15. Desejo em ir para a escola	53 (15,8%)	55 (16,4%)	111 (33,1%)	68 (20,3%)	46 (13,7%)	3,00	1,250
A16. Quando tenho dificuldades não desisto	15 (4,5%)	28 (8,4%)	108 (32,2%)	92 (27,5%)	91 (27,2%)	3,65	1,102
A17. Feliz por estar na escola	32 (9,6%)	43 (12,8%)	101 (30,1%)	82 (24,5%)	77 (23%)	3,39	1,236
A18. Quando tenho um problema TPC, não desisto	10 (3,0%)	25 (7,5%)	130 (38,8%)	90 (26,9%)	80 (23,9%)	3,56	1,103
A19.. Participo actividades da escola	10 (3,0%)	25 (7,5%)	130 (38,8%)	90 (26,9%)	80 (23,9%)	3,61	1,023
A20.. Fiz voluntariado em actividades da escola	31 (9,3%)	33 (9,9%)	112 (33,4%)	89 (26,6%)	69 (20,6%)	3,40	1,188
A21. Tenho um papel activo nas actividades extracurriculares	31 (9,3%)	40 (11,9%)	125 (37,35)	81 (24,2%)	58 (17,3%)	3,28	1,161
B1. Quando estudo relaciono a matéria	2 (0,6%)	14 (4,2%)	100 (29,9%)	129 (38,5%)	90 (26,9%)	3,87	0,879

B2. Tento perceber como a informação pode ser útil	4 (1,2%)	22 (6,6%)	125 (37,3%)	104 (31,0%)	80 (23,9%)	3,70	0,945
B3. Tento colocar ideias por palavras minhas	5 (1,5%)	21 (6,3%)	115 (34,3%)	120 (35,8%)	74 (22,1%)	3,71	0,931
B4. Relaciono o que aprendo com experiência	12 (3,6%)	31 (9,3%)	125 (37,3%)	108 (32,2%)	59 (17,6%)	3,51	1,003
B5. Arranjo exemplos para compreender os conceitos	12 (3,6%)	24 (7,2%)	116 (34,6%)	114 (34%)	69 (20,6%)	3,61	1,006
B6. Encaixo o que aprendo com o que já sei	9 (2,7%)	18 (5,4%)	119 (35,5%)	118 (35,2%)	71 (21,2%)	3,67	0,958
B7. Quando aprendo associo matéria em diferentes aulas	12 (3,6%)	26 (7,8%)	114 (34,0%)	124 (37,0%)	57 (17,0%)	3,56	0,982
B8. Vejo as semelhanças e diferenças do que aprendo e do que já sei	5 (1,5%)	20 (6,0%)	134 (40,0%)	123 (36,7%)	52 (15,5%)	3,59	0,875
B9. Relaciono coisas que aprendo na escola	6 (1,8%)	20 (6,0%)	136 (40,6%)	121 (36,1%)	51 (15,2%)	3,57	0,883
B10. Relaciono o que já sei com o que aprendo na escola	4 (1,2%)	23 (6,9%)	118 (35,2%)	119 (35,5%)	70 (20,9%)	3,68	0,921
B11. Decido o que é suposto aprender dos temas	9 (2,7%)	24 (7,2%)	132 (39,4%)	104 (31,0%)	64 (19,1%)	3,57	0,969
B12. Combino de formas novas os elementos da matéria	13 (3,9%)	27 (8,1%)	116 (34,6%)	105 (31,3%)	72 (21,5%)	3,59	1,036

A média global da escala é de 3,49, variando a média dos itens entre 1,94 (item A10) e 4,19 (item A1).

Como se pode verificar na tabela 10, o item “Estou muito interessado em aprender” apresentou a média mais elevada, sendo que grande parte dos inquiridos responderam nas alternativas “Concordo” e “Concordo Totalmente”. Seguindo-se o item “Gosto de aprender coisas novas” e o item “Esforço-me para ter bons resultados na escola” com médias mais elevadas (4,10 e 4,06, respetivamente).

O item “Nas aulas finjo que estou a trabalhar”, registou a média mais baixa, sendo que mais de metade dos inquiridos responderam nas alternativas “Discordo” e “Discordo Totalmente”. Seguindo-se o item “Aprender é aborrecido” e o item “Faço o suficiente para passar”, com médias mais baixas (2,27 e 2,83, respetivamente).

5.2.2 Análise da Fidelidade do QEEE

Posteriormente, procedeu-se à análise da fidelidade do questionário, calculou-se o alfa de Cronbach, que tal como já foi referido anteriormente permite avaliar a

consistência interna do mesmo e por sua vez também se recorreu às correlações interitens (superiores a 0,30) e itens-total (superiores a 0,40) com o mesmo intuito (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009)

Os resultados obtidos para o questionário na globalidade apontaram para um α global de 0,853, sendo este valor elevado, revela uma boa consistência interna do presente questionário e assim, uma elevada fidelidade.

Note-se ainda que todos os itens apresentam uma correlação elevada com a escala total.

5.2.3 Análise Fatorial do QEEE

Numa primeira fase foi testada a adequabilidade da aplicação da técnica de análise fatorial de componentes principais aos resultados obtidos. Para tal, utilizou-se o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Os valores que se obtiveram sustentaram que de facto a aplicação da análise fatorial era adequada (KMO:0,944; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 \approx 6177,211$; $p < 0,000$).

Posteriormente, os resultados foram sujeitos a uma análise fatorial em componentes principais, com rotação *Varimax*. Para a extração de fatores utilizou-se o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1).

Realizada a análise fatorial em componentes principais para o presente questionário, foram extraídas cinco componentes, todos com valores próprios superiores a 1. As cinco componentes extraídas explicam 61,08% da variância total. Uma vez efetuada a rotação *Varimax*, os cinco fatores explicavam, 22,14%, 16,40%, 9,87%, 7,24% e 5,44% da variância total, respetivamente. Os valores apresentados podem ser analisados na tabela 11.

Tabela 11: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor Próprio	% da variância	Valor Próprio	% da variância
Fator 1	12,816	38,838	7,308	22,144
Fator 2	2,620	46,777	5,410	16,395
Fator 3	2,239	6,784	3,256	9,865
Fator 4	1,410	4,273	2,389	7,239
Fator 5	1,073	3,250	1,795	5,440
	% Acumulada	61,084	% Acumulada	61,084

No processo de seleção dos itens para cada factor, optou-se por se seleccionar os itens com carga fatorial superior a 0,40 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), sendo a sua estrutura fatorial apresentada na tabela 14.

Tabela 14: Estrutura fatorial do QEEE.

	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5
B10. Tento relacionar o que já sei com as coisas que estou a aprender na escola	0,802				
B8. Tento ver as semelhanças e as diferenças do que aprendo e do que já sei	0,785				
B9. Tento perceber como as coisas que aprendo na escola se relacionam umas com as outras	0,745				
B6. Quando estou a aprender coisas tento ver como é que encaixam com outras coisas que já sei	0,739				
B12. Quando estudo, tento combinar de formas novas os diferentes elementos da matéria	0,718				
B11. Tento pensar nos temas e decidir o que é suposto aprender deles	0,711				
B7. Quando estou a aprender coisas para a escola tento associá-las ao que aprendi noutras aulas	0,705				
B5. Arranjo os meus próprios exemplos para compreender os conceitos importantes	0,690				
B4. Nas aulas trabalho o melhor que posso	0,674				
B1. Quando estudo, tento perceber melhor a matéria relacionando-a com coisas que já sei	0,651				
B2. Quando estudo, tento perceber melhor como é que a informação pode ser útil	0,640				
B3. Penso que o que estamos a aprender na escola é interessante	0,631				
A7. Gosto de aprender coisas novas		0,707			
A18. Quando tenho um problema difícil nos trabalhos de casa, não desisto		0,670			
A1. Estou interessado em aprender		0,669			
A5. Gosto do que aprendo na escola		0,635			
A4. Nas aulas trabalho o melhor que posso		0,635			
A16. Quando tenho dificuldades em perceber um problema, não desisto		0,603			
A8. Estou com atenção nas aulas		0,594			
A2. Esforço-me muito para ter bons resultados na escola		0,581			
A3. O que se aprende na escola é interessante		0,579			
A6. Quando estou nas aulas participo nas actividades propostas		0,564			
A19. Sou um participante activo nas actividades da escola		0,508			
A13. Tenho orgulho em pertencer à escola			0,828		
A11. Gosto da minha escola			0,811		
A17. Estou feliz por estar na escola			0,791		
A15 A maior parte das manhãs, estou desejoso de ir para a escola			0,550		
A10 (inv) Quando estou nas aulas apenas finjo que estou a trabalhar				0,806	
A9 (inv) Aprender é aborrecido				0,795	
A14 (inv) Quando estou nas aulas distraio-me				0,647	
A12 (inv) Na escola faço apenas o suficiente para ir passando				0,620	
A20. Fui voluntário para ajudar em actividades da escola					0,796
A21. Tenho um papel activo nas actividades extracurriculares da minha escola					0,735
Valores próprios	7,308	5,410	3,256	2,389	1,795
Variância explicada (%)	22,144	16,395	9,865	7,239	5,440
Alfa de Cronbach	0,940	0,912	0,840	0,718	0,700

No que concerne à análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) dos cinco fatores extraídos, os resultados apontam para uma boa homogeneidade dos itens seleccionados para cada um dos fatores, sendo que, o

primeiro apresenta um $\alpha=0,94$, o segundo fator um $\alpha=0,91$, o terceiro fator um $\alpha=0,84$, o quarto fator um $\alpha=0,72$ e o quinto fator um $\alpha=0,70$.

Com base na análise dos resultados da análise fatorial em componentes principais poder-se-á inferir que a o QEEE contempla cinco dimensões, estando as mesmas representadas pelo significado semântico dos itens que apresentam uma carga fatorial mais elevada em cada um dos fatores extraídos.

Deste modo, o primeiro fator, que explica 22,14% da variância, agrupa 12 itens que estão relacionados com o **envolvimento cognitivo – estratégias utilizadas na aprendizagem** (Por exemplo: “Tento relacionar o que já sei com as coisas que estou a tentar aprender na escola”, “Quando estudo, tento perceber melhor a matéria relacionando-a com coisas que já sei”, “Quando estou a aprender coisas tento ver como é que encaixam com outras coisas que já sei”, “Tento perceber como as coisas que aprendo na escola se relacionam umas com as outras”, “Quando estudo, tento perceber melhor como é que a informação pode ser útil no dia a dia”, “Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudar a compreender os conceitos importantes que aprendo na escola”).

O segundo fator, explicativo de 16,40% da variância, contempla 11 itens que estão relacionados com o **envolvimento afetivo-comportamental – interesse e persistência na aprendizagem** (Por exemplo: “Nas aulas trabalho o melhor que posso”, “Quando encontro um problema difícil nos trabalhos de casa, continuo a trabalhar até o resolver”, “Quando tenho dificuldades em perceber um problema, não desisto até o compreender”, “Esforço-me muito para ter bons resultados na escola”, “Gosto de aprender coisas novas nas aulas”, “Estou muito interessado em aprender”, “Nas aulas trabalho o melhor que posso”, “Gosto do que estou a aprender na escola”).

No que se refere ao terceiro fator, que explica 9,87% da variância, agrupa 4 itens que se relacionam com o **envolvimento afetivo – gosto pela escola** (Estou orgulhoso por pertencer a esta escola”, “Gosto da minha escola”, “Estou feliz por estar na escola” e “A maior parte das manhãs, estou deseioso de ir para a escola”).

O quarto fator, explicativo de 7,24% da variância, agrupa 4 itens que estão relacionados com **desinteresse pela aprendizagem** (“Quando estou nas aulas apenas finjo que estou a trabalhar”, “Penso que aprender é aborrecido”, “Na escola faço apenas o suficiente para ir passando” e “Quando estou nas aulas distraio-me” (itens invertidos).

O quinto fator, que explica 5,44% da variância, agrupa 2 itens que se relacionam com o envolvimento **comportamental – participação** (“Fui voluntário para ajudar em atividades da escola, desportivas ou outras” e “Tenho um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola”).

5.2.4 Análise das dimensões do QEEE

Com base nos fatores extraídos do QEEE foram construídos índices. Na construção dos índices optou-se por somar os itens com carga fatorial mais elevada em cada fator.

Tabela 14: Média e desvios padrão das cinco dimensões do QEEE

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Envolvimento Cognitivo - estratégias utilizadas na aprendizagem	335	1,33	5,00	3,63	0,73
Envolvimento afetivo-comportamental - interesse e persistência na aprendizagem	335	1,36	5,00	3,85	0,68
Envolvimento afetivo	335	1,00	5,00	3,42	0,91
Desinteresse pela aprendizagem	335	1,00	5,00	2,58	0,89
Envolvimento comportamental – participação	335	1,00	5,00	3,43	0,89

Como se pode verificar na tabela 14, a média dos resultados é mais elevada na dimensão de envolvimento afetivo-comportamental (3,85), sendo mais baixa na dimensão desinteresse pela aprendizagem (2,58). Estes resultados mostram que os alunos estão mais envolvidos a nível afetivo-comportamental e apresentam menos desinteresse pela escola.

5.2.5 Comparação de Médias do QEEE com as variáveis independentes

Relativamente ao envolvimento dos estudantes na escola, com base na análise dos resultados verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas (tabela 15) nas dimensões em análise, exceto na dimensão “Desinteresse pela aprendizagem” em que a diferença é significativa, com um p inferior a 0,05.

Deste modo, enquanto as raparigas apresentam uma média ligeiramente superior à dos rapazes na dimensão “Envolvimento Cognitivo” (3,66 e 3,60, respetivamente), na dimensão “Envolvimento Afetivo-Comportamental” (3,85 e 3,84, respetivamente) e na dimensão “Envolvimento Afetivo” (3,45 e 3,38, respetivamente), os rapazes apresentam uma média também ela ligeiramente superior à das raparigas na dimensão “Desinteresse pela aprendizagem” (2,73 e 2,43, respetivamente) e na dimensão “Envolvimento Comportamental” – participação” (3,45 e 3,41, respetivamente).

Na dimensão “Desinteresse pela aprendizagem”, os resultados são estatisticamente significativos, sendo os rapazes que apresentam uma média mais elevada na mesma. Neste sentido, os resultados apontam para um desinteresse mais notório dos rapazes face à sua aprendizagem escolar.

Os resultados obtidos vão assim ao encontro dos referidos por Perdue, Manzeske & Estell (2009), na medida que o sexo feminino evidenciou níveis de envolvimento superiores aos dos rapazes no contexto escolar, exceto no envolvimento comportamental, em que os rapazes apresentam resultados superiores. Contudo, é de referir que a dimensão do envolvimento comportamental está muito relacionada com as atividades extracurriculares.

A análise dos resultados obtidos, com base na tabela 15, de modo geral, permitem-nos verificar que as raparigas apresentam médias ligeiramente superiores de envolvimento no contexto escolar quando comparadas com os rapazes, exceto na dimensão “Envolvimento Comportamental-participação” e na dimensão “Desinteresse pela aprendizagem”.

Com base nestes resultados pode-se inferir que as raparigas estão mais envolvidas na aprendizagem, enquanto que os rapazes apresentam níveis mais elevados de envolvimento nas atividades que se realizam na escola, como as atividades extracurriculares e por sua vez, uma maior desinteresse face às aprendizagens.

Tabela 15: Análise das diferenças nas dimensões do QEEE, em função do sexo (teste t-student)

	Sexo	Média	Desvio Padrão	T	P
Env.Cognitivo - estratégias utilizadas na aprendizagem	Feminino	3,66	0,72	0,669	0,504
	Masculino	3,60	0,75		
Env. Afetivo-Comportamental - interesse e persistência na aprendizagem	Feminino	3,85	0,69	0,158	0,874
	Masculino	3,84	0,68		
Env. Afetivo	Feminino	3,45	0,87	0,711	0,477
	Masculino	3,38	0,95		
Desinteresse pela aprendizagem	Feminino	2,43	0,84	3,177	0,002
	Masculino	2,73	0,92		
Env. Comportamental- participação	Feminino	3,41	0,85	0,458	0,647
	Masculino	3,45	0,93		

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os ciclos de escolaridade dos participantes e as dimensões do QEEE (tabela 16), mais especificamente na dimensão “Envolvimento Cognitivo - estratégias utilizadas na aprendizagem”, na dimensão “Envolvimento Afetivo-Comportamental” e na dimensão “Envolvimento afetivo”.

Tabela 16: Análise das diferenças nas dimensões do QEEE, em função do ciclo de escolaridade (teste t-student)

	Ciclo de escolaridade	Média	Desvio Padrão	t	P
Env.Cognitivo – estratégias utilizadas na aprendizagem	2º Ciclo	3,73	0,77	3,147	0,002
	3º Ciclo	3,47	0,63		
Env. Afetivo-Comportamental – interesse e persistência na aprendizagem	2º Ciclo	3,10	0,69	5,527	0,000
	3º Ciclo	3,59	0,58		
Env. Afetivo	2º Ciclo	3,69	0,88	7,577	0,000
	3º Ciclo	2,96	0,77		
Desinteresse pela aprendizagem	2º Ciclo	2,60	0,97	0,526	0,599
	3º Ciclo	2,54	0,74		
Envolvimento Comportamental – participação	2º Ciclo	3,50	0,96	1,869	0,062
	3º Ciclo	3,31	0,74		

De modo mais específico, o 2º ciclo de escolaridade apresenta uma média significativamente superior ao 3º ciclo de escolaridade (3,73 e 3,47, respetivamente) na dimensão “Envolvimento Cognitivo- estratégias utilizadas na aprendizagem” (t=3,147; p=0,002).

No mesmo sentido, o 2º ciclo de escolaridade tem uma média significativamente superior ao 3º ciclo de escolaridade (3,69 e 2,96, respetivamente) na dimensão “Envolvimento Afetivo” (t=7,577; p<0,000).

Contrariamente, o 3º ciclo de escolaridade apresenta uma média superior e estatisticamente significativa em relação ao 2º ciclo de escolaridade (3,59 e 3,10, respetivamente) na dimensão “Envolvimento Afetivo-Comportamental” (t=5,527; p=0,000).

Embora os resultados não sejam estatisticamente significativos, nas restantes dimensões do QEEE, o 2º ciclo de escolaridade apresenta sempre uma média superior ao 3º ciclo de escolaridade.

Neste sentido, os resultados apontam para um maior envolvimento dos estudantes na escola no 2º ciclo em detrimento do 3º ciclo de escolaridade, verificando-se uma tendência para um decréscimo do envolvimento à medida que os estudantes avançam nos anos de escolaridade. Assim, com base nos resultados do presente estudo o envolvimento dos estudantes na escola parece diminuir ao longo dos anos de ensino.

Posteriormente, de modo a verificar-se se as diferenças entre ciclos também estavam relacionadas com o sexo dos alunos, utilizou-se novamente o teste t de Student. Os resultados mostraram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nas dimensões do envolvimento por ciclos de

escolaridade. Apenas na dimensão “Desinteresse pela aprendizagem” a diferença em análise é estatisticamente significativa no 2º ($t=2,262$; $p=0,025$) e no 3º ciclo de escolaridade ($t= 2,406$; $p=0,018$). Assim sendo, os resultados obtidos mostraram um maior desinteresse pela aprendizagem por parte dos alunos do sexo masculino no 2º e no 3º ciclo de escolaridade quando comparados com as raparigas. As médias resultantes da análise dos resultados são sempre superiores nos rapazes quer no 2º (2,75) , quer no 3º ciclo de escolaridade (2,71) em comparação com as médias obtidas pelas raparigas nos dois ciclos em questão (2,45 e 2,39, respetivamente).

As análises destes resultados permitem-nos verificar que os rapazes apresentam um menor interesse em relação à aprendizagem em ambos os ciclos de ensino quando comparados com as raparigas, o que por sua vez nos dá indícios de um menor envolvimento dos rapazes no contexto escolar.

Também se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade e as dimensões: “Envolvimento cognitivo – estratégias utilizadas na aprendizagem”(F(4,330)=3,129;p=0,015); “Envolvimento Afetivo-Comportamental” (F(4,330)=13,090; p=0,000) ;“Envolvimento Afetivo” (F(4,330)=26,358; p=0,000) e “Envolvimento Comportamental – participação (F(4,330)=4,143 ;p=0,003) (tabela 17).

Tabela 17: Análise das diferenças nas dimensões do QEEE, em função do ano de escolaridade (Anova one-way)

	Ano de Escolaridade	Média	Desvio Padrão	F	P
Envolvimento Cognitivo – estratégias utilizadas na aprendizagem	5º	3,78	0,75	3,129	0,015
	6º	3,67	0,78		
	7º	3,58	0,73		
	8º	3,43	0,65		
	9º	3,40	0,51		
Envolvimento Afetivo-Comportamental – interesse e persistência na aprendizagem	5º	4,14	0,65	13,090	0,000
	6º	3,86	0,70		
	7º	3,82	0,53		
	8º	3,56	0,56		
	9º	3,39	0,58		
Envolvimento Afetivo	5º	3,96	0,80	26,358	0,000
	6º	3,43	0,88		
	7º	3,35	0,64		
	8º	2,94	0,79		
	9º	2,62	0,72		
Desinteresse pela aprendizagem	5º	2,62	0,99	0,438	0,781
	6º	2,57	0,95		
	7º	2,42	0,82		
	8º	2,65	0,59		
	9º	2,56	0,78		
Envolvimento Comportamental – participação	5º	3,71	0,89	4,143	0,003
	6º	3,30	0,99		
	7º	3,37	0,73		
	8º	3,19	0,77		
	9º	3,36	0,71		

Realizou-se uma análise dos resultados com base no teste de H.S.D. de Tukey com o objetivo de se proceder à comparação de médias relativas ao ano de escolaridade. Deste modo verificou-se uma diferença estatisticamente significativa do 9º ano para o 5º ($p=0,029$) ano de escolaridade, no que refere à dimensão “Envolvimento Cognitivo”. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas do 5º ano para o 6º ($p=0,011$), para o 8º ($p=0,000$) e para 9º ($p=0,000$) ano de escolaridade e do 9º ano para o 6º ($p=0,001$) e para o 7º ($p=0,018$) ano de escolaridade na dimensão “Envolvimento Afetivo-Comportamental”. Na dimensão “Envolvimento Afetivo” verificaram-se diferenças estatisticamente significativas do 5ºano para o 6º ($p=0,000$), para o 7º ($p=0,000$), para 8º ($p=0,000$) e para o 9º ($p=0,000$) ano de escolaridade e do 6º ano para o 8º ($p= 0,012$) e para o 9º ($p=0,000$) ano de escolaridade, bem como, do 9º para o 7º ($p=0,000$) ano de escolaridade. Na dimensão “Envolvimento Comportamental – participação” as diferenças foram estatisticamente significativas do 5º ano para o 6º ($p=0,006$) e para o 8º ($p=0,014$) ano de escolaridade.

Posteriormente, foi ainda efetuada uma comparação das diferenças de médias por grupos de idade. Foram formados três grupos (10-11 anos; 12-13 anos e 14 ou mais anos). Os resultados obtidos mostraram que existem diferenças de médias estatisticamente significativas entre os alunos mais novos e os alunos mais velhos nas dimensões: “Envolvimento cognitivo – estratégias utilizadas na aprendizagem” ($F_{(2,332)}=10,386$; $p=0,000$); “Envolvimento Afetivo-Comportamental” ($F_{(2,332)}=26,536$; $p=0,000$) ; “Envolvimento Afetivo” ($F_{(2,332)}=33,056$; $p=0,000$) e “Envolvimento Comportamental – participação” ($F_{(2,332)}=3,187$; $p=0,043$) (tabela 18).

De modo mais específico, os alunos com idades compreendidas entre os 10-11 anos apresentaram uma média significativamente superior à dos alunos com 12-13 anos e 14 anos ou mais ($p=0,000$; $p=0,000$, respetivamente) na dimensão “Envolvimento Cognitivo”. Na dimensão “Envolvimento Afetivo-Comportamental” também se verificou uma média significativamente superior dos alunos com 10-11anos quando comparados com os alunos de 12-13 anos e 14 anos ou mais ($p=0,002$; $p=0,000$, respetivamente). No que concerne à dimensão “Envolvimento Comportamental – participação” os alunos com idades compreendidas entre os 10-11 anos apresentaram uma média significativamente superior à dos alunos com 12-13 anos ($p=0,048$).

Tabela 18: Análise das diferenças nas dimensões do QEEE por grupos de idade (Anova one-way)

Dimensões	Ano de Escolaridade	Média	Desvio padrão	F	P
Envolvimento Cognitivo – estratégias utilizadas na aprendizagem	10-11 anos	3,82	0,67	10,386	0,000
	12-13 anos	3,58	0,80		
	≥ 14 anos	3,36	0,63		
Envolvimento Afetivo-Comportamental – interesse e persistência na aprendizagem	10-11 anos	4,09	0,63	26,536	0,000
	12-13 anos	3,82	0,64		
	≥ 14 anos	3,43	0,64		
Envolvimento Afetivo	10-11 anos	3,79	0,81	33,056	0,000
	12-13 anos	3,35	0,83		
	≥ 14 anos	2,83	0,89		
Desinteresse pela aprendizagem	10-11 anos	2,54	0,96	0,327	0,722
	12-13 anos	2,58	0,91		
	≥ 14 anos	2,65	0,71		
Envolvimento Comportamental – participação	10-11 anos	3,57	0,96	3,187	0,043
	12-13 anos	3,31	0,84		
	≥ 14 anos	3,35	0,79		

Os resultados sugerem que existe um grau mais elevado de envolvimento dos estudantes na escola por parte dos alunos mais novos, ao nível do envolvimento cognitivo, afetivo-comportamental, afetivo e envolvimento comportamental – participação. Contudo, com o avanço na adolescência os alunos apresentam uma tendência de envolvimento mais reduzido.

Assim sendo, a análise dos resultados da tabela 18 mostram-nos que de facto existe um menor envolvimento na escola por parte dos alunos mais velhos, o que vai ao encontro do que aconteceu ao nível dos ciclos de escolaridade, em que também se verificou este decréscimo em quase todas as dimensões do envolvimento.

5.3 Análise da relação entre Percepção de Suporte Social e Envolvimento dos Estudantes na Escola

Seguidamente foram realizadas análises correlacionais dos dois questionários em causa – QPSS e QEEE - com o objetivo de compreendermos a relação entre a percepção de suporte social e o envolvimento dos estudantes na escola.

A correlação permite medir a relação entre variáveis ou as ordens dessas variáveis (Pereira, 2004). Para se proceder a esta análise foram utilizadas as correlações de Pearson, na medida que este teste indica-nos a força e a direção do relacionamento linear entre duas variáveis aleatórias contínuas (Maroco, 2003)

5.3.1 Envolvimento dos Estudantes na Escola

Foram realizadas correlações entre as dimensões do QEEE, tendo-se verificado que existem correlações significativas e elevadas entre si na dimensão “Envolvimento Cognitivo”, na dimensão “Envolvimento afetivo-comportamental”, na dimensão “Envolvimento afetivo” e na dimensão “Envolvimento Comportamental – participação”, existindo uma correlação mais elevada entre o Envolvimento Cognitivo e o Envolvimento Afetivo – Comportamental ($r=0,730$). Por outro lado, a dimensão “Desinteresse pela aprendizagem” correlaciona-se negativamente com todas as dimensões do envolvimento.

Assim, verificaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre as diferentes dimensões do envolvimento, sendo que estas se correlacionam negativamente com a dimensão “Desinteresse pela aprendizagem”.

De modo mais específico, o envolvimento cognitivo apresentou uma correlação elevada e positiva ($r= 0,730$) com o envolvimento afetivo-comportamental, com o envolvimento afetivo ($r=0,453$) e com o envolvimento comportamental- participação. Por outro lado, verificou-se uma correlação negativa entre o envolvimento cognitivo e a dimensão “Desinteresse pela aprendizagem” ($r= -0,213$). No que toca ao envolvimento afetivo-comportamental, esta dimensão apresentou correlações significativas e elevadas com o envolvimento afetivo ($r=0,614$) e com o envolvimento comportamental-participação ($r=0,594$). Verificando-se novamente uma correlação negativa entre o envolvimento afetivo e a dimensão “Desinteresse pela aprendizagem” ($r= -2,62$). Relativamente ao envolvimento afetivo, este também apresentou correlações positivas e elevadas com o envolvimento comportamental – participação ($r=0, 411$).

Assim sendo, as dimensões do envolvimento apresentaram correlações positivas e estatisticamente significativas entre si, o que nos transmite a ideia de um conceito de envolvimento multidimensional.

5.3.1.1 Relação entre o Envolvimento dos Estudantes na Escola e a Perceção de Suporte Social

Como é possível verificar na tabela 19, o envolvimento dos estudantes na escola apresenta correlações positivas e estatisticamente significativas com a dimensão “Segurança e apoio” e com a dimensão “Confiança e Compreensão”. Sendo que estas correlações são mais elevadas entre o envolvimento afetivo - confiança e compreensão ($r = 0,207$). Estes resultados sugerem que os alunos que têm uma maior perceção de segurança e apoio no grupo de pares estão mais envolvidos ao nível afetivo.

Na continuação da análise da tabela 19, podemos verificar que os diferentes tipos de envolvimento apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas com as dimensões “Segurança e Apoio” e “Confiança e Compreensão”: Envolvimento cognitivo – segurança e apoio ($r = 0,166$) e envolvimento cognitivo – confiança e compreensão ($0,164$); envolvimento afetivo-comportamental – segurança e apoio ($r = 0,186$) e envolvimento afetivo-comportamental – confiança e compreensão ($r = 0,207$); envolvimento afetivo – segurança e apoio ($r = 0,159$) e envolvimento afetivo – confiança e compreensão ($r = 0,221$); envolvimento comportamental-participação – segurança e apoio ($r = 0,168$) e envolvimento comportamental-participação – confiança e compreensão. Note-se que esta última dimensão do envolvimento também apresentou uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a dimensão “Intensidade dos contactos” ($r = 0,132$).

A dimensão “Desinteresse pela aprendizagem” correlaciona-se de forma negativa e estatisticamente significativa com a segurança e apoio percebido. Assim sendo, poder-se-á inferir que à medida que a perceção de segurança e apoio no grupo de pares diminui o desinteresse pela escola aumenta, o que pode conduzir ao não-envolvimento dos estudantes na escola.

Com base na análise destes resultados é possível verificar que os alunos que se sentem mais seguros e apoiados pelo seu grupo de amigos apresentam maiores níveis de envolvimento no contexto escolar, estando de facto a segurança percebida relacionada com o envolvimento dos estudantes na escola. Por outro lado, também foi possível constatar que os alunos que se sentem mais confiantes e compreendidos nas relações com os seus amigos também apresentam um maior envolvimento na escola.

Estes resultados corroboram alguns estudos realizados anteriormente (Anderson, Christenson & Jackson, 2004; Furrer & Skinner, 2003; Furrer, 2010) em que as relações de maior qualidade entre pares foram associadas a um maior envolvimento dos estudantes na escola.

Tabela 19: Correlações (Pearson) entre os diferentes tipos de Envolvimento e a Percepção de Suporte Social

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Envolvimento Cognitivo	-							
2. Envolvimento Afetivo-Comportamental	0,730**	-						
3. Envolvimento Afetivo	0,453**	0,614**	-					
4. Desinteresse pela aprendizagem	-,213**	-,262**	0,004	-				
5. Envolvimento comportamental –participação	0,521**	0,594**	0,411**	0,037	-			
6. Segurança e Apoio	0,166**	0,186**	0,159**	-,128**	0,168**	-		
7. Intensidade dos contactos	0,067	0,101	0,105	-0,55	0,132*	0,450**	-	
8. Confiança e Compreensão	0,164**	0,207**	0,221*	-,106	0,191*	0,628**	0,382**	-

** A correlação é significativa ao nível de 0,01.

*A correlação significativa ao nível de 0,05.

CAPÍTULO 6

Discussão global dos resultados

6.1 Percepção de Suporte Social

Relativamente à percepção de suporte social, com base nos resultados obtidos no presente estudo e como resposta à primeira questão de investigação, foi possível verificar que existe uma percepção mais reduzida no que concerne à confiança e compreensão no grupo de pares e contrariamente, uma percepção mais elevada de suporte social ao nível da intensidade dos contactos com o grupo de amigos.

No que diz respeito à segunda questão de investigação, isto é, uma possível associação entre a percepção de suporte social e o sexo, os resultados do presente estudo mostraram que as raparigas apresentam sempre uma percepção de suporte social mais elevada no seu grupo de pares nas dimensões em análise, exceto na dimensão “Intensidade dos contactos”, onde os rapazes apresentam médias mais elevadas quando comparadas com as das raparigas. Estes resultados vão ao encontro do que já foi mencionado por Demaray e Malecki (2002), isto é, a investigação tem salientado a existência de diferenças na percepção de suporte social em função do sexo. Os resultados do presente estudo corroboram assim investigações já realizadas anteriormente, em que as raparigas apresentam uma maior percepção de suporte social em relação ao sexo oposto (Demaray & Malecki, 2003) e por sua vez, existe a tendência das amizades desenvolvidas entre o sexo feminino serem de cariz mais íntimo do que aquelas que ocorrem entre o sexo masculino (Parker & Asher, 1993, citado por Holt & Espelage, 2007).

6.2 Envolvimento dos Estudantes na Escola

Quando se estuda o envolvimento um dos problemas que emerge prende-se com a falta de instrumentos para a sua avaliação. Contudo, é de destacar alguns contributos importantes, nomeadamente, Lam e Jimerson (2008) com a construção do questionário “*Student Engagement in School Scale (SES)*” e de Veiga et al.(2010) na sua adaptação portuguesa, os quais têm possibilitado as investigações sobre o envolvimento.

O instrumento utilizado no presente trabalho para a avaliação do envolvimento revelou ter boas qualidades psicométricas, tornando o mesmo útil ao nível da investigação e na prática psio-educacional, permitindo avaliar e impulsionar o envolvimento dos estudantes nas escolas portuguesas.

Após realizada a análise fatorial em componentes principais foram obtidos 5 fatores (“Envolvimento Cognitivo- estratégias utilizadas na aprendizagem”, “Envolvimento Afetivo-Comportamental – interesse e persistência na aprendizagem”, “Envolvimento afetivo – gosto pela escola” e “Desinteresse pela aprendizagem”), explicativos de 61,08% da variância total. Os fatores obtidos não estão em total consonância com estudos anteriores (Lam & Jimerson, 2008; Veiga, Pavlovic, Garcia & Ochoa, 2010), que encontraram três fatores específicos correspondentes às dimensões do Envolvimento Cognitivo, do Envolvimento Afetivo e do Envolvimento Comportamental. Será então necessário a realização de estudos futuros de modo a favorecer o aperfeiçoamento e uma maior validade do questionário.

Neste sentido, e de acordo com os resultados da presente investigação, o envolvimento deve continuar a ser analisado numa perspetiva multidimensional, pois só assim será possível uma visão mais abrangente e realista deste conceito.

Como resposta à terceira e à quarta questão de investigação, é de salientar que com base nos resultados obtidos foi possível verificar que existem valores elevados de envolvimento nas suas diferentes dimensões. Por sua vez, os resultados apontaram para dimensões do envolvimento com maior prevalência. Assim, no que se refere ao tipo de envolvimento mais frequente, os alunos participantes neste estudo, revelaram uma média mais elevada ao nível do seu envolvimento afetivo-comportamental e apresentaram uma média mais baixa ao nível do seu desinteresse pela aprendizagem. Estes resultados parecem apontar para níveis elevados de envolvimento dos estudantes participantes deste estudo, mais especificamente ao nível do seu interesse e persistência na aprendizagem.

No que diz respeito à quinta questão de investigação, é de referir que os resultados do presente estudo apontaram para uma relação entre o envolvimento dos estudantes na escola e o sexo. Os resultados encontrados vão ao encontro de investigações anteriores que sugerem esta associação (Perdue, Manzeske & Estell, 2009).

Neste sentido, as raparigas evidenciaram uma tendência para um maior envolvimento quando comparadas com o sexo oposto (embora os resultados não sejam estatisticamente significativos), exceto nas dimensões “Desinteresse pela aprendizagem” e na dimensão “Envolvimento Comportamental-participação”. Estes resultados corroboram alguns estudos, nomeadamente os resultados encontrados por

Sirin e Rogers-Sirin (2005) e por Perdue, Manzeske & Estell (2009), em que a amostra referente ao sexo feminino revelou níveis mais elevados de envolvimento.

Centrando-nos uma vez mais nos resultados da presente investigação face à relação entre envolvimento dos estudantes na escola e o sexo, foi de facto curioso verificar que existem formas diferenciadas de rapazes e raparigas se envolverem. Com a análise dos resultados, verificou-se que as raparigas apresentam níveis mais elevados de envolvimento na aprendizagem escolar enquanto que os rapazes salientam os seus níveis de envolvimento em atividades da escola, isto é, atividades que se realizam no contexto escolar, como por exemplo as atividades extracurriculares. Na nossa opinião, esta constatação é merecedora de destaque, conduzindo-nos para uma questão pertinente: identidade de género.

Por vezes as questões da identidade de género estão à nossa volta e nós nem nos damos conta que elas existem. A identidade de género, na perspetiva das Ciências Sociais refere-se a uma identidade psicossocial que incide nos diferentes comportamentos, atitudes, crenças e valores que a sociedade acredita e considera que são os mais apropriados de acordo com o sexo biológico (Ferreira, 2002).

Assim sendo, enquanto seres sociais que somos, a partir do momento que nascemos estamos sujeitos a um tratamento social que pode ser diferenciado em função do nosso género. Esta forma diferenciada de tratamento pode condicionar a forma como agimos e se movimentamos nos diferentes contextos em que estamos inseridos. Nesta linha de pensamento, os indivíduos ao identificarem-se social e culturalmente como masculinos ou femininos formam assim a sua identidade de género (Ferreira, 2002).

Bastante se tem debatido acerca da superioridade das raparigas face aos rapazes nas questões ligadas à frequência em todos os níveis de escolaridade e na aquisição de melhores resultados escolares (Saavedra, 2001). Em termos teóricos esta questão tem sido analisada. De acordo com Martino (1995 citado por Saavedra, 2001) há que ter em conta os atributos associados ao género, oriundos de estereótipos⁵. Assim sendo, os atributos geralmente associados ao sexo feminino ligam-se sobretudo à intuição, emocionalidade, subjetividade, expressividade e sensibilidade que por sua vez, estão relacionados com as línguas, humanidades e artes. Por outro lado, os supostos traços masculinos, de racionalidade, objetividade, frieza e impessoalidade, estão mais relacionados com as ciências e a matemática.

⁵ Dizem respeito às expectativas e crenças acerca de comportamentos que são considerados apropriados e característicos para homens e mulheres numa determinada sociedade (Rodrigues, 2003)

Assim, ainda subsistem traços femininos e masculinos que socialmente e culturalmente orientam as atividades realizadas por rapazes e raparigas.

No contexto escolar e tendo em consideração os resultados do presente estudo, as raparigas envolvem-se mais na aprendizagem escolar propriamente dita enquanto os rapazes envolvem-se mais em atividades que ocorrem na escola, mas que por sua vez são atividades de cariz menos teórico e mais prático. Neste sentido, a escola enquanto instituição que deve promover a igualdade social, ainda salienta os estereótipos referentes ao género, sendo importante estarmos alerta para esta questão.

Contudo, é de referir que se tem verificado uma alteração nos estereótipos do género feminino, enquanto os do sexo masculino ainda se mantêm muito enraizados num passado que continua a permanecer na sociedade atual (Saavedra, 2001).

Verifica-se assim a necessidade da escola refletir face a esta questão, numa perspetiva de mudança face às abordagens ao ensino e aos conteúdos curriculares, com o intuito de existir um incentivo para um maior envolvimento por parte dos rapazes, como Perdue, Manzeske, e Estell em 2009 já tinham sugerido no trabalho que desenvolveram.

Ainda na resposta à quinta questão de investigação, os resultados do presente estudo também nos mostraram que existe uma diminuição do envolvimento com a idade e os anos de escolaridade, verificando-se um decréscimo considerável do 2º para o 3º ciclo de escolaridade em ambos os sexos, exceto na dimensão “Envolvimento Afetivo- Comportamental”, em que o 2º ciclo apresenta uma média superior e estatisticamente significativa, aquando comparada com a média do 3º ciclo de escolaridade. Assim sendo, existiram diferenças estatisticamente significativas entre as idades dos estudantes e os seus níveis de envolvimento, sendo os alunos mais velhos que apresentaram um menor grau de envolvimento na escola. No mesmo sentido, quando se considerou os anos de escolaridade, os níveis de envolvimento também eles foram decrescendo progressivamente nos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade quando comparados com os estudantes do 5º e 6º anos de escolaridade.

Se numa primeira fase a família aparece associada à primeira rede de suporte social com o avançar do desenvolvimento da criança, assiste-se a uma expansão do seu mundo social, novos elementos são integrados, muitas vezes oriundos do contexto escolar, como os amigos e os professores. Sendo o envolvimento um processo que ocorre ao longo do tempo, com antecedentes e resultados (Lam & Jimerson, 2008), será que os seus antecedentes estão a ser tidos em conta no contexto escolar? Será que os novos elementos que podem servir como suporte ao aluno não estão a desempenhar essa função? Porque de facto é controverso, mais

tempo na escola, menor envolvimento neste contexto. É premente refletir e analisar o que não está a ser feito, o que não está a ser tido em conta para envolvermos os nossos estudantes nas escolas.

Estes resultados colocam algumas questões acerca do papel das escolas na promoção do envolvimento em todas as suas dimensões. Serão as dinâmicas relacionais e de ensino-aprendizagem que ocorrem em contexto escolar? Ou será uma questão desenvolvimental? São questões pertinentes e que devem continuar no debate das investigações neste âmbito. Uma vez que alguns estudos salientam que quanto mais elevado for o envolvimento maior é a probabilidade do sucesso escolar (Lam & Jimerson, 2008) e contrariamente, quanto mais reduzido for o envolvimento maior tende a ser o absentismo escolar (Willms, 2003), os problemas de comportamento dos estudantes (Vernon, 2002) e os problemas psicológicos que lhes estão inerentes, estas questões devem então ser aprofundadas (McMahon, Parnes, Keys, & Viola, 2008).

Apontando os resultados do presente estudo para uma diminuição estatisticamente significativa do envolvimento dos estudantes na escola do 2º para o 3º ciclo de escolaridade e uma vez que estamos perante um processo de transição, esta questão deve ser realçada. As transições escolares, particularmente as transições que ocorrem entre ciclos e níveis de ensino, têm sido considerados como momentos críticos para os estudantes. Uma vez entendidas como uma descontinuidade institucional, as transições escolares têm sido estudadas relativamente às mudanças ao nível das variáveis ambientais, pessoais (ajustamento psicológico, autoestima, autoeficácia e perceção de competências) e sociais (Melo & Pereira, 2011 b).

Neste sentido, a transição deve ser sempre perspectivada como um processo de continuidade e progressão no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens (Dunlop, 2003). Subjacente à transição verifica-se uma rutura com um conjunto de ordens estabelecidas, que por sua vez pode levar a uma desestruturação identitária e social, bem como confere mais oportunidades que promovam o desenvolvimento de novas relações e identidades. Porém, há que ter em conta que o processo de transição pode acarretar alguns custos para as crianças e jovens, gerando nelas conflitos, crises e exclusões (Abrantes, 2005).

Será que o processo de transição tem algum impacto nos níveis de envolvimento dos estudantes na escola? Será que um maior envolvimento pode reduzir o impacto das transições escolares? Já se realizaram investigações neste sentido, onde o sentimento de pertença à escola foi identificado como um fator protetor nas transições escolares, nomeadamente no processo de envolvimento na escola

(McMahon et al, 2008). Por sua vez, Melo e Pereira (2011 b) também consideraram que o envolvimento dos estudantes na escola poderá ajudar a compreender melhor as problemáticas que estão relacionadas com os processos de transição escolar.

Assim sendo, as investigações que têm vindo a ser realizadas no âmbito do envolvimento têm demonstrado a importância deste conceito como uma explicação e possível resolução de alguns problemas que ocorrem em contexto escolar. Sendo um conceito multidimensional relaciona-se com fatores contextuais e pessoais, que por sua vez irão influenciar os resultados dos estudantes na escola. Assim sendo, o envolvimento dos estudantes na escola é um conceito flexível (Fredicks, Blumenfeld & Paris, 2004), sendo o mesmo sensível às características contextuais e sensível à mudança ambiental (Singh, Chang, Dika, 2010).

6.3 Relação entre o Envolvimento dos Estudantes na Escola e a Perceção de Suporte Social

Pretendia-se com o presente estudo verificar se existia uma possível relação entre o envolvimento dos estudantes na escola e a perceção de suporte social.

Assim sendo, com base nas correlações obtidas é possível inferir que os estudantes que apresentam uma perceção mais elevada de suporte social no seu grupo de pares, isto é, aqueles que sentem que têm amigos e que estes lhes disponibilizam apoio, segurança e confiança parecem estar mais envolvidos na escola. Deste modo, os resultados encontrados dão resposta à sexta questão de investigação e corroboram resultados de investigações efetuadas neste âmbito, em que se verifica uma relação entre a existência ou não de amigos e o envolvimento dos estudantes na escola (Hughes & Zhang, 2007 ; Perdue, Manzeske & Estell, 2009; Shin, Daly & Vera, 2007).

Neste sentido, com base na análise das correlações realizadas, foi possível ainda verificar, de modo mais específico, que a segurança e o apoio dos pares se encontram relacionados com o envolvimento dos estudantes na escola. Por sua vez, a existência de confiança e compreensão no grupo de pares também aparece relacionada com o envolvimento dos estudantes na escola.

Deste modo, as correlações efetuadas na presente investigação, apontam para correlações positivas e estatisticamente significativas, embora baixas, entre o suporte social e o envolvimento dos estudantes na escola. Sugere-se assim uma associação entre estes dois conceitos, o que sustenta os resultados encontrados por Hughes &

Kwok (2006), em que se verificaram níveis mais elevados de envolvimento quando existia uma relação positiva e de aceitação entre pares.

De facto os resultados do presente estudo indicam-nos que existe uma relação entre a perceção de suporte social e o grau de envolvimento dos estudantes na escola. Os resultados obtidos neste trabalho indicam que uma menor perceção de suporte social pode estar relacionada com um menor envolvimento dos estudantes na escola. Esta associação é notória, se realizarmos uma análise global e comparativa entre os níveis de suporte social e os níveis de envolvimento dos participantes deste estudo verificamos que, as raparigas apresentam uma perceção mais elevada de suporte social do seu grupo de amigos e por sua vez também revelam um maior envolvimento na aprendizagem escolar. Os alunos mais novos, na maioria das dimensões do envolvimento, parecem ter uma perceção mais elevada de suporte social quando comparados com os alunos do 3º ciclo e por outro lado, os alunos mais novos também manifestam níveis mais elevados de envolvimento quando comparados com os alunos mais velhos. Ainda nesta análise comparativa, quer a perceção de suporte social quer o envolvimento dos estudantes da escola diminuíram progressivamente com o avanço nos anos de escolaridade. É premente olharmos para estas comparações, pois salientam e reforçam a associação entre os dois conceitos, indicando-nos um possível caminho para a intervenção ao nível do envolvimento dos estudantes na escola.

Por sua vez, os resultados do presente estudo também nos permitem verificar que a perceção de suporte social diminui no período da adolescência e por sua vez, os níveis de envolvimento também. Sendo a adolescência caracterizada por inúmeras relações de amizade, em que o apoio dos amigos parece ser mais relevante do que o apoio fornecido pelos pais (Antunes & Fontaine, 2005) estes resultados parecem contraditórios, pois a perceção do suporte social no grupo de pares diminuiu nesta fase de desenvolvimento, o que levanta algumas questões face às interações que se estabelecem ao longo das diferentes fases de desenvolvimento dos indivíduos.

Neste sentido, a análise dos resultados do presente estudo alerta-nos para a importância das interações no contexto escolar, como estas se desenvolvem ao longo das etapas de desenvolvimento dos estudantes, uma vez que estas parecem contribuir para o fortalecimento dos níveis de envolvimento dos estudantes neste contexto.

Este estudo reforça assim a ideia apresentada por Lam & Jimerson (2008) no modelo de análise do envolvimento. Nesta linha de pensamento, parecem existir antecedentes que são importantes para o desenrolar do processo de envolvimento dos estudantes na escola, assim sendo, o suporte social dos pares pode ser visto como tal. Deste modo, há medida que o suporte social tende a aumentar os níveis de

envolvimento também eles irão aumentar e contrariamente, a menor percepção de suporte pode diminuir o envolvimento do estudante na escola.

Os resultados parecem então apontar para o facto do suporte social surgir como um fator despoletante do envolvimento dos estudantes na escola. Assim sendo, o suporte do grupo de pares, pode surgir como um preditor do envolvimento na escola, devendo o mesmo ser reforçado. Assim, o relacionamento positivo entre pares representa um contexto que prevê um maior envolvimento dos estudantes na escola (Perdue, Manzeske & Estell, 2009)

O envolvimento não deve ser assim encarado como um construto isolado (Lam & Jimerson, 2008), sendo necessário o estudo de fatores que podem estar associados a níveis mais elevados de envolvimento. O estudo destes fatores pode torna-se uma mais-valia para a aprendizagem e sucesso académico dos alunos, na medida em que, este conceito tem sido perspetivado como uma possível e importante solução para o baixo desempenho académico e para o abandono escolar (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Willms, 2003).

Os resultados encontrados neste trabalho dão ênfase à associação do conceito de envolvimento do estudante na escola com as teorias ao nível dos sistemas (por exemplo, Bronfenbrenner, 1979), onde se defende que os níveis de envolvimento podem variar em função da influência das interações dos alunos com os contextos. (Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian, 2008), neste estudo são salientados os contextos relacionais, mais especificamente o grupo de pares. Sendo ainda de destacar que a percepção de suporte social e os níveis de envolvimento na escola diminuíram progressivamente com a entrada na adolescência, o que parece não coincidir com a literatura existente face ao relevo que é dado ao grupo de pares nesta fase do desenvolvimento.

Conclusões Gerais

A presente conclusão irá ser desenvolvida com base em quatro momentos - conclusões mais gerais dos resultados encontrados neste trabalho; limitações do presente estudo; sugestões para estudos futuros e implicações para a prática psicológica em contextos educativos.

Uma análise global dos resultados obtidos na presente investigação abre-nos caminho para uma síntese reflexiva acerca da relação constatada entre o envolvimento dos estudantes na escola e a percepção de suporte social. Assim sendo, os resultados encontrados neste estudo parecem demonstrar que de facto existe relação entre o envolvimento dos estudantes na escola e a percepção de suporte social. Assim sendo, uma menor percepção de suporte social no grupo de amigos pode diminuir os níveis de envolvimento na escola o que nos faz pensar acerca da importância da qualidade das interações na escola.

Por outro lado, verificou-se um maior envolvimento por parte das raparigas ao nível da aprendizagem quando comparadas com os rapazes e um maior envolvimento destes últimos nas atividades da escola (atividades que se desenvolvem neste contexto) em detrimento das raparigas, embora os resultados não tenham sido estatisticamente significativos, revelam uma tendência neste sentido.

Assim sendo, embora as escolas não possam de forma direta modificar o rendimento e envolvimento dos seus alunos, é premente que consigam identificar as necessidades específicas dos mesmos. Se os resultados apontam para níveis de envolvimento mais reduzidos por parte dos rapazes ao nível da sua aprendizagem escolar, verifica-se a necessidade das escolas começarem a reconhecer as mudanças necessárias das abordagens ao ensino e aos conteúdos curriculares, podendo ser uma base para um maior incentivo para os alunos do sexo masculino.

As questões de identidade de género parecem ainda estar muito presentes na forma como todo o ensino é estruturado, pois, na realidade ainda estão muito patentes os designados “traços” femininos e masculinos que de forma social e cultural guiam as atividades que são desenvolvidas por rapazes e raparigas.

Foi ainda possível constatar que o envolvimento dos estudantes na escola, maioria das suas dimensões diminuiu com o avanço nos anos de escolaridade, mais especificamente na transição do 2º para o 3º ciclo de escolaridade.

Não podemos descuidar estes resultados, sendo premente olharmos para o envolvimento como um processo que ocorre ao longo do tempo e desde os primeiros anos de escolaridade. Neste sentido, o não envolvimento dos alunos no contexto

escolar deve ser prevenido desde os anos mais precoces de escolaridade, de modo a facilitar a vida académica dos alunos. Assim sendo, é importante que se pense cada vez mais no processo de envolvimento como um fator chave no desempenho e bem-estar dos alunos no contexto escolar, devendo o mesmo ser promovido desde cedo junto dos alunos, prevenindo assim o caminho do não envolvimento.

As conclusões oriundas dos resultados do presente estudo permitem-nos elaborar uma reflexão e análise dos pontos mais frágeis deste trabalho, isto é, as suas limitações. Como primeira limitação é de referir que teria sido pertinente uma recolha de informação mais completa face às características demográficas dos participantes, nomeadamente no que concerne às suas reprovações e notas escolares, de modo a sustentar as investigações existentes que relacionam o envolvimento dos estudantes na escola e o sucesso académico.

Por outro lado, uma segunda limitação, prende-se com a linguagem escrita de alguns itens do questionário utilizado (QEEE), sendo estes alvo de algumas dúvidas por parte dos alunos, mais especificamente nas turmas de 5º e 6º ano, sendo estas uma parte considerável da amostra da presente investigação.

Como estudos futuros consideramos que seria importante a realização de um estudo longitudinal, de modo a compreender-se se de facto o envolvimento dos estudantes na escola está de alguma forma associado aos processos de maturidade dos indivíduos. Também seria premente a realização de estudos que realcem fatores pessoais do estudante numa possível associação com o envolvimento, pois assim poderíamos obter uma visão mais abrangente deste fenómeno.

Sendo os psicólogos educacionais profissionais formados para compreenderem como se desenvolve a aprendizagem em contexto educacional, bem como as estratégias mais promotoras da mesma, estes ocupam um lugar de destaque para debaterem e refletirem sobre o sucesso académico dos nossos alunos. Neste sentido, o envolvimento dos estudantes da escola deve ser um conceito de realce no âmbito das questões relacionadas com as dinâmicas relacionais e de ensino-aprendizagem que se desenvolvem em contexto escolar.

O presente estudo verificou que existia uma associação entre a perceção de suporte social e os níveis de envolvimento dos estudantes na escola. Com base nesta premissa, este estudo pretende dar o seu contributo para a intervenção psicológica em contextos educativos. Sendo reconhecido o suporte social dos pares como um preditor (antecedente) do envolvimento na escola, será premente uma intervenção psicoeducativa que vise o desenvolvimento de relações positivas entre os pares neste contexto. É preciso promover as competências sociais dos alunos, de modo a que se desenvolva a amizade e o bem-estar dos estudantes na escola. Deste modo, ao

fomentarmos relações mais positivas entre pares mais nos aproximamos do envolvimento na escola.

Pensemos no envolvimento dos estudantes na escola com base numa perspectiva longitudinal, que ocorre desde cedo, assim sendo, a intervenção deve ser sustentada nos princípios da intervenção primária, numa atitude preventiva ao invés de remediativa. O contexto escolar, dotado dos seus agentes educativos deve incidir em estratégias que promovam níveis mais elevados de envolvimento, como é sugerido neste estudo, através da promoção de relações mais positivas entre pares. Com base numa intervenção primária, desde os primeiros anos de escolaridade, podemos proteger os alunos de um processo de não-envolvimento na escola e prevenir deste modo o abandono escolar.

Para além de uma visão longitudinal do envolvimento, é importante que a intervenção seja sustentada numa visão ecológica deste conceito, isto é, são vários os fatores, contextuais e relacionais que podem contribuir para aumentar os níveis de envolvimento dos estudantes na escola. Só com um olhar sistémico será possível uma intervenção mais próxima da realidade deste fenómeno.

O envolvimento dos estudantes na escola, uma vez alcançado e mantido ao longo do tempo pode funcionar como um fator protetor de comportamentos de risco muito característicos da adolescência (fase em que se verifica um menor envolvimento).

Deste modo, o suporte social e o envolvimento dos estudantes na escola devem ser conceitos a ter em conta nas práticas psicoeducativas, de modo a promover o bem-estar dos alunos no contexto escolar e a aumentar o seu autoconceito académico.

O estudo no âmbito do envolvimento dos estudantes na escola deve continuar a ser um tema de destaque ao nível da investigação científica, até que sejam encontradas respostas para as desigualdades existentes nos alunos ao nível do seu envolvimento no contexto escolar.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2005). As Transições entre Ciclos de Ensino: Entre Problema Social e Objecto Sociológico. *Interacções*, 1 (1), 25-53.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Anderson, A., Christenson, S., Sinclair, M., & Lehr, C. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95-113.
- Antunes, C. & Fontaine, A. (2005). Percepção de apoio na adolescência: análise factorial confirmatória da escala social support appraisals. Universidade do Porto, Portugal.
- Appleton, J., Christenson, S. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*. Vol.45 (5).
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Bahia, S., Janeiro, I., & Duarte, R. (2007). Personal and contextual factors in the construction of acting careers. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 11, 5, 57-74
- Baptista, M. (2005). Desenvolvimento do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): estudos psicométricos preliminares. *Psico-USF*, 10, 11-19.

- Barkatsas, A., Kasimatis, K. & Gialamas, V.(2008). Learning secondary mathematics with technology: Exploring the complex interrelationship between students' attitudes, engagement, gender and achievement. *Computers & Education*, 52, 562-570.
- Betts, J., Appleton, J., Reschly, A., Christenson, S., & Huebner, E. (2010). A Study of the Factorial Invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results From Middle and High School Students. *School Psychology Quarterly*, 25, 84-93.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bokhorst, C., Sunter, S. & Westenberg, M. (2009). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents aged 9 to 18 years: who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19, 2, 417-426.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187 – 249). London: Jessica KingsleyHarvard University Press.
- Bush, E., Ladd, G., & Herald, S. (2006). Peer exclusion and vitimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Bush, E. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407- 424.
- 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.

- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300–314.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 36 – 39.
- Davidson, L., & Demaray, M. (2007). Social Support as a Moderator Between Victimization and Internalizing-Externalizing Distress From Bullying. *School Psychology*, 36, 383-405.
- Demaray, M. & Malecki, C. (2002). The Relationship between Perceived Social Support and Maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Demaray, M. & Malecki, C. (2003). Perceptions of the Frequency and Importance of Social Support by Students Classified as Victims, Bullies, and Bully/Victims in a Urban Middle School. *School Psychology Review*, 32, 3, pp. 471-489.
- Demaray, M., Malecki, C., Rueger, S., Brown, S. & Summers, K. (2009). The Role of Youth's Rating of the Importance of Socially Supportive Behaviors in the Relationship Between Social Support and Self-Concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 13-28.
- Denham, S., Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. & Caverly, S. (2002). Emotional and Social Development in Childhood. In P. Smith, & C. Hart. (Eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Dunlop, A.W. (2003). Bridging Early Educational Transitions in Learning Through Children's Agency. *European Early Childhood Education Research Journal – Transitions. Themed Monograph Series, Nº 1*, 67-86.
- Elmore, G., & Huebner, E. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47.
- Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*.

Coimbra: Quarteto Editora.

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., and Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments*. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast.

Furrer, C. (2010). Capturing the friendship context with a collective property: Friendship group engagement vs. disaffection. *Journal of Adolescence*, 33, 853-867.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148 – 162.

Furlong, M. & Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the schools*. Vol.45 (5).

Griep, R. H., Chor, D., Faerstein, E., Werneck, G. & Lopes, C. (2005). Validade de constructo de escala de apoio social do Medical Outcomes Study adaptada para o português no Estudo Pró-Saúde. *Caderno de Saúde Pública*; 21(3), 703-714.

Gembeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911-933.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. T., Anderson, R. E. & Tathan, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Hartup, W. & Abecassis, M. (2002). Friends and Enemies. In P. Smith & C.Hart (Eds). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 285 – 306). Oxford:

Blackwell Publishers.

Hirschfield, P., & Gasper, J. (2010). The Relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *J Youth Adolescence*, 40, 3-22.

Holt, M. & Espelage, D. (2007). Perceived Social Support among Bullies, Victims, and Bully-Victims. *J Youth Adolescence*, 36: 984-994.

Hughes, J., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.

Hughes, J., Cavell, T., & Willson, V.(2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.

Hughes, J. & 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.

Inman, S. (2008). *Exploring the relationship between student engagement factors and entry to postsecondary programs: a secondary analysis*. University of Oregon (Tese de doutoramento, não publicada).

Jimerson, S., Campos, E. & Greif, J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, Vol. 8, 7-27.

Juvonen, J., & Wentzel, K. (1996). *Social motivation: understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.

Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.655-674). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Kortering, L. & Braziel, P. (2008). Engaging youth in school and learning: the emerging key to school success and completion. *Psychology in the schools*. Vol.45 (5).
- Ladd, G. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annu.Rev.Psychol*, 50, 333-59.
- Ladd, G., Buhs, E. & Troop, W.(2002). Children's Interpersonal Skills and Relationships in School Settings: Adaptive Significance and Implications for School-Based Prevention and Intervention Programs. In P. Smith,& C. Hart (Eds.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Laddy, G., & Dinella, L. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101, 190-206.
- Lam, S. & Jimerson, S. (2008). Exploring student engagement in school internationally. *Consultation Paper*, 1-13.
- Lam, S., Jimerson, S., Basnett, J., Cefai, C., Duck, R., Farrell, P., Hatzichristou, C., Kikas, E., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Polychroni, F., Shin, H., Stanculescu, E., Veiga, F., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2009). *Exploring Student Engagement in Schools Internationally: A Collaborative International Study Yields Further Insights*. Symposium presented in 31st ISPA Colloquium: School Psychology for Diversity. Malta: 7-11 July 2009.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-99.
- Malecki, C. & Demaray, M.(2002). Measuring perceived social support. Development of the child and adolescence social support scale (CASSS). *Psychology in the schools*. Vol.39 (1).
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Mayer, L. (2002). *Rede de Apoio Social e Representação Mental das Relações de Apego de Meninas Vítimas de Violência Doméstica*. Universidade Federal do Brasil: Tese de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento, não publicada.
- Mccoll, M., Lei, H. & Skinner, H. (1995). Structural relationships between social support and coping. *Social Science & Medicine*, 41, 395-407.
- McMahon, S., Parnes, A., Keys, C., & Viola, J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the schools*, 45, 5, 387- 401.
- McPartland, J. M. (1994). Dropout prevention in theory and practice. In R. Rossi (Ed.), *Schools and students at risk: Context and framework for positive change* (pp. 255 – 276). New York: Teachers College Press.
- Meadows, S. (2010). *The Child as Social Person*. New York: Routledge.
- Melo, M., Oliveira, A. & Pancada, H. (2010). Questionário de Percepção de Suporte Social. Versão para Investigação, não publicada.
- Melo, M. & Pereira, T. (2011 a). Envolvimento dos Estudantes na Escola: Contributos para a sua Conceptualização, Caracterização, Avaliação e Promoção. In J.-M. Román Sánchez, M.-A. Carbonero Martín & J-D. Valdivieso Pastor (comp.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 8301 – 8316). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Melo, M. & Pereira, T. (2011 b). Processos de Transição e Envolvimento dos estudantes na escola: contributos para o seu estudo. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 509-520.
- Melo, M. & Quaresma, F. (2011). Envolvimento dos estudantes na escola e a AutoEstima: Um estudo com alunos do 2º e 3º ciclos. *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia*, 1823-1832.

- Moreno, M. (2004). Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até à adolescência. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol. 1: Psicologia Evolutiva* (pp. 287-308). Porto Alegre: Artmed.
- Neves, C. & Pinheiro, M. (2009). A qualidade dos relacionamentos interpessoais com os amigos: adaptação e validação do *Quality of Relationships Inventory* (QRI) numa amostra de estudantes do ensino superior. *EXEDRA: Revista Científica*, 2, 9-32.
- Oliveira, A. T. (2011). *Comportamentos de Vitimação e Agressão em Contexto Escolar e a Percepção de Suporte Social: um estudo com alunos do 3º e 4ºanos de escolaridade*. Universidade de Évora (dissertação de Mestrado não publicada).
- Osterman, K. (2000). Students' need belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367
- Perdue, N., Manzeske, D. & Estell, D. (2009). Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships. *Psychology in the schools*. Vol.46 (10).
- Pereira, A. (2008). *Guia Prático de Utilização – Análise de dados para ciências sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Silabo.
- Pereira, B. (2002). *Para uma Escola sem Violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pinheiro, M. & Ferreira, J. (2002). O Questionário de Suporte Social: adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2005). A Percepção de suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores de transição para o ensino superior. *Actas do VIII congresso galaico português de psicopedagogia* (pp. 467-485). Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Educação.

- Reschly, A., Huebner, E., Appleton, J. & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, Vol. 45 (5).
- Ribeiro, J. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3, 547-558.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roseth, C., Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 2, 223-246.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 1, 67-92.
- Saylor, C. & Leach, J. (2009). Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 69-80.
- Schneider, A., & Ramires, V. (2007). Vínculo parental e rede de apoio social: relação com a sintomatologia depressiva na adolescência. *Aletheia*, 26, 95-108.
- Scholte, R., Lieshout, C., & Aken, M. (2001). Perceived Relational Support in Adolescence: Dimensions, Configurations and Adolescence Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 71-94.
- Steele, J. & Fullagar, C. (2009). Facilitators and Outcomes of Student Engagement in a College Setting. *The Journal of Psychology*, 143, 5-27.
- Shin, R., Daly, B., & Vera, E. (2007). The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling*, 10, 379 – 388.
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C. & Anderson, A. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connet Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, Vol. 8, 29-41.

- Sing, K., Chang, M. & Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belonging: effects on school engagement. *Educ Res Policiy Prac*, 9, 159-175.
- Siqueira, A., Betts, M. & Aglio, D. (2006). A Rede de Apoio Social e Afectivo de Adolescentes Institucionalizados no Sul do Brasil. *Interamerican Journal of Psychology*, 40, 149-158.
- Sirin, S.R., & Rogers-Sirin, L. (2005). Components of school engagement among African American adolescents. *Applied Developmental Science*, 9(1), 5-13.
- Thompson, R., Flood, M. & Goodvin, R. (2006). Social Support and Developmental Psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology. Vol. III: Risk, Disorder and Adaptation* (pp. 1 - 37). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Veiga, F., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). Students engagement in portuguese schools: A national Project. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 4272-4281.
- Veiga, F., Pavlovic, Z., Garcá, F., & Ochoa, M. (2010). *Escala de envolvimento dos alunos na Escola: Primeiros elementos da adaptação portuguesa da "student engagement in school scale"*(pp. 401-408). Actas I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em contextos educativos: Braga: Universidade do Minho.
- Vernon, M. (2002). Time use, engagement, or perceptions of social acceptance: Which is the important aspect of activity involvement? *Proposal for maters thesis*. Stanford: Center for Health Outcomes Research.
- Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning & Individual Differences*, 16, 1-12.

Wang, M., Willett, J., & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*, 465-480.

Willms, J. (2003). *Students engagement at school – A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Zanini, D., Moura, A., & Queiroz, I.(2009). Apoio social: aspectos da validade de construto em estudantes universitários. *Psicologia em estudo*. Vol. 14.

Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence, 29*, 911-933.

Zyngier, D. (2007). (Re) conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*.Vol.24, 1765-1776.

ANEXOS

Anexo I
Questionário de Percepção de Suporte Social

QUESTIONÁRIO DE PERCEÇÃO DE SUPORTE SOCIAL

Este questionário refere-se a um conjunto de situações que têm a ver com os/as teus/tuas amigos/as e colegas da escola.

Para cada uma das frases, deverás assinalar com T a quadrícula que reflecte melhor a tua opinião sobre

o que sentes relativamente às tuas relações com colegas e amigos/as. Deverás indicar:

Discordo Totalmente, se estás em desacordo total com a frase

Discordo, se estás em desacordo com a afirmação, mas não totalmente

Concordo, se estás de acordo com a frase, embora não totalmente

Concordo Totalmente, se estás completamente de acordo com a afirmação

Este questionário é absolutamente anónimo.

Ninguém saberá o que respondeste, pelo que agradecemos a máxima sinceridade.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
01. Tenho um grupo grande de amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Os/As meus/minhas amigos/as defendem-me quando me tentam fazer mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Brinco muitas vezes com os/as meus/minhas amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Tenho poucos/as amigos/as na minha escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Quando tenho um problema posso contar com os/as meus/minhas amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Os/As meus/minhas amigos/as compreendem o que sinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Gostava que os/as meus/minhas amigos/as me dessem mais atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Quando tenho um segredo posso contar aos/às meus/minhas amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Os/As meus/minhas amigos/as fazem-me sentir melhor quando estou triste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os/As meus/minhas amigos/as passam muito tempo comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Os/As meus/minhas amigos/as só brincam comigo quando eu peço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os/As meus/minhas amigos/as ajudam-me a resolver os meus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Quando estou com os/as meus/minhas amigos/as sinto-me seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Considero os/as meus/minhas amigos/as como uma verdadeira família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os/As meus/minhas amigos/as são simpáticos/as comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os/As meus/minhas amigos/as ajudam-me quando preciso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Brinco sozinho/a a maior parte das vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Tenho muitos/as amigos/as nas redes sociais da internet (hi5, Facebook, Twitter, Badoo, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo II

Questionário acerca do Envolvimento dos estudantes na escola

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade de Évora, tenho como objectivo estudar o Envolvimento dos Estudantes na Escola e a Percepção de Suporte Social em crianças e jovens do 2º ao 3º ciclo na Escola EB1/JI da Malagueira. Para conseguir levar a cabo este estudo, peço a tua colaboração através da resposta a estes questionários. Por outro lado, também peço que respondas com sinceridade, sendo garantida a tua confidencialidade.

Com base nestes questionários pretendo conhecer e caracterizar o envolvimento dos estudantes dos 2º e 3º ciclos da tua escola, ficar a conhecer as percepções de suporte social dos mesmos, bem como compreender a possível relação existente entre o envolvimento dos estudantes na escola e a percepção de suporte social destes alunos.

Antes de iniciares o preenchimento dos questionários, responde aos campos que se seguem:

Sexo: F M

Idade: _____

Ano de escolaridade: _____

Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola

(Lam & Jimerson, 2008)

Este questionário procura conhecer as percepções dos estudantes em relação às suas experiências de aprendizagem. Por favor, responde às questões de acordo com a tua experiência, pensamentos e sentimentos. Não existem respostas certas ou erradas. As tuas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação e a tua informação pessoal será mantida confidencial

Parte A. Em que medida as seguintes afirmações descrevem correctamente as tuas experiências de aprendizagem durante este período lectivo? Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião

Discordo totalmente	Discordo	Estou indeciso/a	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Por favor, faz um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião.

1. Estou muito interessado em aprender.	1	2	3	4	5
2. Esforço-me muito para ter bons resultados na escola.	1	2	3	4	5
3. Penso que o que estamos a aprender na escola é interessante	1	2	3	4	5
4. Nas aulas trabalho o melhor que posso	1	2	3	4	5
5. Gosto do que estou a aprender na escola	1	2	3	4	5
6. Quando estou nas aulas participo nas actividades propostas	1	2	3	4	5
7. Gosto de aprender coisas novas nas aulas	1	2	3	4	5
8. Estou com atenção nas aulas	1	2	3	4	5
9. Penso que aprender é aborrecido	1	2	3	4	5
10. Quando estou nas aulas apenas finjo que estou a trabalhar	1	2	3	4	5
11. Gosto da minha escola	1	2	3	4	5
12. Na escola faço apenas o suficiente para ir passando	1	2	3	4	5

13. Estou orgulhoso por pertencer a esta escola	1	2	3	4	5
14. Quando estou nas aulas distraio-me	1	2	3	4	5
15. A maior parte das manhãs, estou deseioso de ir para a escola	1	2	3	4	5
16. Quando tenho dificuldades em perceber um problema, não desisto até o compreender	1	2	3	4	5
17. Estou feliz por estar na escola	1	2	3	4	5
18. Quando encontro um problema difícil nos trabalhos de casa, continuo a trabalhar até o resolver.	1	2	3	4	5
19. Sou um participante activo nas actividades da escola, como o dia da escola.	1	2	3	4	5
20. Fui voluntário para ajudar em actividades da escola, desportivas ou outras.	1	2	3	4	5
21. Tenho um papel activo nas actividades extracurriculares da minha escola.	1	2	3	4	5

Parte B. Quando estás a aprender coisas para a escola, com que frequência fazes o seguinte? Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião.

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4	5

1. Quando estudo, tento perceber melhor a matéria relacionando-a com coisas que já sei.	1	2	3	4	5
2. Quando estudo, tento perceber como é que a informação pode ser útil no dia-a-dia.	1	2	3	4	5
3. Quando estou a aprender matéria nova tento pôr as ideias por palavras minhas.	1	2	3	4	5
4. Quando estudo, tento relacionar o que estou a aprender com a minha própria experiência.	1	2	3	4	5
5. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudar a compreender os conceitos importantes que aprendo na escola.	1	2	3	4	5
6. Quando estou a aprender coisas tento ver como é que encaixam com outras coisas que já sei.	1	2	3	4	5
7. Quando estou a aprender coisas para a escola tento associá-las ao que aprendi noutras aulas sobre a mesma coisa ou coisas semelhantes.	1	2	3	4	5
8. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as coisas que estou a aprender na escola e as coisas que já sei.	1	2	3	4	5
9. Tento perceber como as coisas que aprendo na escola se relacionam umas com as outras.	1	2	3	4	5
10. Tento relacionar o que já sei com as coisas que estou a tentar aprender na escola.	1	2	3	4	5
11. Tento pensar nos temas e decidir o que é suposto aprender deles, mais do que aprender apenas com a leitura desses temas.	1	2	3	4	5
12. Quando estudo, tento combinar de formas novas os diferentes elementos da matéria.	1	2	3	4	5

Anexo III
Pedido de autorização ao Concelho Executivo



Exma. Sra.

Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica Integrada com
Jardim-de-Infância da Malagueira
Prof. Isabel Maria Silvestre Pires Gomes

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, intitulada “*Envolvimento dos Estudantes na Escola e Percepção de Suporte Social: um estudo com alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*”, e sob a orientação da Prof. Doutora Madalena Melo, a mestrandia Olinda Isabel Varela Mouchinho está a realizar uma investigação relacionada com esta temática.

Com base numa amostra de estudantes dos 2º e 3º ciclos pretende-se estudar o envolvimento destes na escola, conhecer as suas percepções de suporte social, bem como compreender a possível relação existente entre o envolvimento dos estudantes na escola e a percepção de suporte social destes alunos. A concretização desta investigação implica que uma amostra de jovens responda a dois questionários, expressando a sua opinião face a um conjunto de afirmações.

Para levar a cabo esta investigação torna-se imprescindível a colaboração da Escola que V. Ex.^a dirige, solicitando-se assim autorização para que os questionários possam ser administrados aos alunos dos 2º e 3º ciclos da escola. É de referir que a investigação em causa não representa nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo, nomeadamente a autorização prévia dos encarregados de educação. Note-se que a finalidade desta investigação é exclusivamente académica, sendo salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada.

Cordiais Cumprimentos,

Évora, 3 de Dezembro de 2010

(Olinda Isabel Varela Mouchinho)

(Prof. Doutora Madalena Melo)

Anexo IV
Pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos participantes
do estudo



Assunto: Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação.

Caro encarregado de educação venho por este meio solicitar a autorização do seu educando a participar numa investigação intitulada por “*Envolvimento dos Estudantes na Escola e Percepção de Suporte Social: Um estudo com alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*”, no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, sendo a área de Especialização em Psicologia da Educação (a presente investigação está a ser desenvolvida pela mestranda Olinda Isabel Varela Mouchinho e sob a orientação da Prof. Doutora Madalena Melo).

Com base numa amostra de estudantes dos 2º e 3º ciclos pretende-se estudar o envolvimento destes na escola, conhecer as suas percepções de suporte social, bem como compreender a possível relação existente entre o envolvimento dos estudantes na escola e a percepção de suporte social destes alunos. A concretização desta investigação implica que uma amostra de jovens responda a dois questionários, expressando a sua opinião face a um conjunto de afirmações. Note-se que a finalidade desta investigação é exclusivamente académica, sendo salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Solicitamos assim que preencha a ficha de autorização que se segue, para que o seu educando possa fazer parte da nossa amostra.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

(Presidente do Conselho Executivo)

(Orientadora)

(Mestranda)

Eu, _____ Encarregado de Educação de _____, autorizo / não autorizo (riscar a opção desnecessária) o meu educando, a participar na investigação que tem como objectivo o estudo do envolvimento dos estudantes da escola e a sua possível relação com a percepção de suporte social dos estudantes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Assinatura do Enc. Educação: _____