



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Envolvimento dos estudantes na escola,
disrupção escolar e rendimento académico: Um
estudo com alunos de uma escola TEIP**

Joana Isabel das Neves Soares

Orientação: Maria Madalena Vaz Pereira de Melo

Coorientação: Ana Maria Tomás de Almeida

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Envolvimento dos estudantes na escola,
disrupção escolar e rendimento académico: Um
estudo com alunos de uma escola TEIP**

Joana Isabel das Neves Soares

Orientação: Maria Madalena Vaz Pereira de Melo

Coorientação: Ana Maria Tomás de Almeida

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2014

"Ninguém é igual a ninguém. Todo o ser humano é um estranho ímpar."

Carlos Drummond de Andrade

*"A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida."*

John Dewey

Agradecimentos

Este trabalho seria impensável sem a ajuda de muitos amigos. É esta a hora de agradecer e retribuir o carinho, a ajuda, a amizade e a confiança.

Para a Professora Madalena Melo o meu sincero agradecimento por me devolver a confiança para avançar à distância neste projeto, pela ajuda desde o primeiro momento até à fase final, sempre com palavras de coragem e incentivo.

Para a Professora Ana Almeida, por me acolher como coorientanda, percebendo as dificuldades da distância, por me ajudar em todas as fases, me ouvir, tirar dúvidas e pelas respostas pragmáticas às minhas dúvidas existenciais. Obrigada pela exigência, pela partilha pela aprendizagem e pelo carinho. Sem a sua ajuda este caminho teria sido muito mais doloroso.

À Direção da minha escola, obrigada por me permitirem a realização deste projeto, por compreenderem as minhas necessidades e o quanto esta dissertação exigiu de mim. Aos meus colegas da Equipa Multidisciplinar, pela ajuda e partilha, pelos desabafos e palavras de coragem. Aos meus colegas professores que me abriram as suas salas de aula e permitiram que usasse do seu tempo para o preenchimento dos inquéritos. Aos meus alunos que participaram de forma ativa neste estudo e sem os quais nada seria possível. A todos no Agrupamento de Escolas de Perafita o meu sincero agradecimento por me terem facilitado a realização deste trabalho.

Aos meus irmãos Cláudia e David, obrigada por acreditarem sempre em mim, nas minhas capacidades, por me terem feito sempre sentir que sou a vossa “*pequena*”.

Para a minha irmã Cláudia, não tenho palavras para expressar toda a minha gratidão. Pelas longas horas de revisão, pelas dicas, por seres a minha primeira e melhor amiga, por me ouvires, ajudares, compreenderes, gostares de mim incondicionalmente, mesmo quando o que te peço são horas de formatação e leituras “*psicológicas*”. Obrigada Mana, por tudo! Por seres a MINHA irmã e me acompanhares ao longo de todo este caminho que tem sido a nossa vida. Obrigada ainda por me dares a oportunidade de fazer parte da tua vida e contigo partilhar as alegrias do Vasco, da Luna e da Zahra, os meus sobrinhos *preferidos* que tanto alegram a nossa vida. Convosco sou feliz!

Aos meus pais, que festejam este passo com orgulho. Que sabem que ele é fruto da persistência e dedicação pelos estudos que me ensinaram. Mãe obrigada pelas palavras de incentivo, pela ajuda, pelo mimo, pela educação que me deram. Pai, sabes que te prometi que acabava este mestrado. Custou mas foi! Tenho pena que não estejas aqui para brindarmos esta nova vitória, mas sei que estás feliz e orgulhoso. Esta tese também é tua, pai, era a promessa por cumprir que agora se finda. Prometo ir mais além...

Aos meus amigos, obrigada pelas palavras de incentivo, pelo carinho, por acreditarem que era capaz quando as forças me faltavam. Ao Tó, um especial agradecimento pela ajuda na introdução dos dados no mal fadado SPSS, sem a qual o trabalho teria sido muito mais moroso e ainda mais desgastante.

Geograficamente, tenho de agradecer a vários amigos que fui fazendo neste caminho: aos amigos de Portel e de Reguengos de Monsaraz que tanto me recomendaram a Universidade de Évora, aos amigos do Porto que tanto me aturaram neste percurso, aos amigos do Berço, que sempre me acompanharam mesmo quando geograficamente estava mais longe. É bom ter amigos como vocês!

A estes, aos que me esqueci, aos que me vou arrepender de não me ter lembrado, o meu mais sincero obrigada!

Envolvimento dos estudantes na escola, disrupção escolar e rendimento académico: Um estudo com alunos de uma escola TEIP

Resumo

Este estudo analisou o envolvimento dos/as estudantes na escola, a disrupção escolar e a relação destes com os resultados académicos de uma amostra de 391 alunos distribuídos pelos 5º, 6º, 7º e 9º Anos, de um Agrupamento TEIP. Foram aplicadas escalas de Envolvimento do/a Estudante na Escola e de Disrupção Escolar Professada, comparadas com os resultados médios dos alunos em função de género e ano de escolaridade. Os principais resultados sugerem que neste agrupamento TEIP os estudantes se apresentam como envolvidos e com níveis de disrupção residuais, que as raparigas são mais envolvidas e os rapazes mais disruptivos, que o envolvimento não apresenta um crescimento regular ao longo da escolaridade, sendo os resultados de 2.º ciclo mais elevados do que os do 3.º ciclo, e se encontra relacionado com sucesso académico, sendo os resultados da disrupção escolar constantes ao longo dos anos letivos, antecipando situações de insucesso e abandono escolar.

Palavras-chave: Envolvimento do/a Estudante na Escola, Disrupção Escolar, Resultados Académicos, TEIP

Students engagement with school, school disruption and academic achievement: a study with students of a TEIP School

Abstract

This work investigated the engagement of students with the school, school disruption and its relationship with academic achievement in a sample of 391 students distributed by 5th, 6th, 7th and 9th Grade, of a TEIP school. Scales of Engagement of Students at the School and School Disruption Professed were applied, and compared with the average results of students according to gender and grade. The main results suggested that in this TEIP school students present themselves as engaged with residual levels of disruption, that girls are more engaged and boys more disruptive, that engagement does not present a steady growth throughout schooling, and the results of 5th, 6th Grade are higher than 7th and 9th Grade, and are associated with academic success, and the results of school disruption are constant throughout the school years, anticipating situations of school failure and dropout.

Key words: Engagement of Students with the School, School Disruption, Academic Results, TEIP

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Tabelas.....	ix
Introdução	1
I - Enquadramento Teórico	7
Capítulo 1 – Envolvimento dos Estudantes na Escola	9
Envolvimento Afetivo.....	12
Envolvimento Comportamental	13
Envolvimento Cognitivo.....	14
Estudos Recentes - Envolvimento Agenciativo (“ <i>Agentic engagement</i> ”)	16
Capítulo 2 – Disrupção Escolar e sua relação com o Envolvimento dos Alunos na Escola	17
(In)Disciplina	17
Disrupção Escolar	19
Não Envolvimento: Relações entre o (não) envolvimento e a Disrupção.....	21
Envolvimento, Disrupção e Sucesso Académico	28
II – Estudo Empírico.....	31
Capítulo 1 – Objetivos / Questões de Investigação.....	31
Capítulo 2 – Amostra	33
Capítulo 3 – Instrumentos	37
Questionário Sociodemográfico e Escolar	37
Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola (EAE).....	37
Escala de Disrupção Escolar Professada (EDEP)	39
Capítulo 4 – Procedimentos de recolha e análise de dados	41
Procedimentos de Recolha de Dados	41
Procedimentos de Análise de Dados	42
Capítulo 5 – Análise e Discussão dos Resultados	47
Análise Psicométrica dos instrumentos.....	47
Análise Fatorial Exploratória da EAE – Validade	47
Análise da Consistência Interna das Escalas - Fidelidade.....	50
Análise das Respostas aos itens das Escalas EAE	51
Análise das Respostas aos itens das Escalas EDEP	55
Análise Estatística Inferencial	56
Análises Correlacionais – EAE e Resultados Académicos	65

Análises Correlacionais – EDEP e Resultados Acadêmicos.....	69
Análises Correlacionais – EDEP e EAE.....	72
III – Conclusões	75
Implicações dos resultados na Intervenção Psicoeducativa	89
Perspetivas Futuras	91
IV – Referências Bibliográficas	93
V – Anexos	101
Anexo I - Instrumentos utilizados	102
Anexo II - Autorização da Escola TEIP	106

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de Antecedentes e Resultados do Envolvimento dos Estudantes na Escola (Lam & Jimerson, 2008).....	11
Figura 2 – Comparação das dimensões chave de modelos de envolvimento (Reschly & Christenson, 2012)	21
Figura 3 – Modelo da Autoestima-Frustração (Finn, 1989).....	23
Figura 4 – Modelo da Participação-Identificação (Finn, 1989).....	24
Figura 5 – Conceptualização motivacional do envolvimento e do desafeto na sala de aula (Skinner & Pitzer, 2012)	28

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por género, ano e ciclo de escolaridade.....	34
Tabela 2 – Comparação de médias de resultados de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e História por Género.....	35
Tabela 3 – Comparação de médias de resultados de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e História por Ano de Escolaridade.....	36
Tabela 4 – Estrutura Fatorial da Escala EAE.....	48
Tabela 5 – Análise da Consistência Interna das escalas EAE e EDEP e respetivas dimensões	51
Tabela 6 – Distribuição dos/as alunos/as pelos itens do envolvimento na escola, em termos de discordância e concordância com o conteúdo do item.....	52
Tabela 7 – Distribuição dos/as alunos/as pelos itens do envolvimento na escola, em termos de discordância e concordância com o conteúdo do item.....	55
Tabela 8 – Diferenças entre médias no Envolvimento Escolar e fatores apurados em função do Género.....	57
Tabela 9 – Diferenças entre médias na Disrupção Escolar e dimensões em função do Género.....	58
Tabela 10 – Diferenças entre médias no Envolvimento dos Estudantes na Escola em função do Ano de Escolaridade.....	59
Tabela 11 – Resumo Teste <i>post-hoc</i> de Comparações Múltiplas – HSD de Turkey com os fatores estatisticamente significativos.....	62
Tabela 12 – Diferenças entre médias no Envolvimento dos Estudantes na Escola em função do Ano de Escolaridade.....	63
Tabela 13 – Correlações de Pearson (<i>r</i>) entre fatores de Envolvimento, EAE total e resultados académicos.....	68
Tabela 14 – Correlações de Pearson (<i>r</i>) entre dimensões de Disrupção Escolar, Disrupção total e resultados académicos.....	71
Tabela 15 – Correlações de Pearson (<i>r</i>) entre Disrupção Escolar, Dimensões com fatores de Envolvimento e Envolvimento geral dos/as estudantes na escola.....	74

Introdução

Vivemos na era da escola para todos. Nos nossos dias a escola serve todas as crianças independentemente do género, credo, raça ou estatuto social. Já não se fala da escola dos pobres e da escola dos ricos, fala-se de escola pública.

O acesso à educação e à cultura estão contemplados na Constituição Portuguesa, como direitos de todos/as os/as portugueses/as. A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – define como *responsabilidade* do Estado a promoção da “*democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*”. (Diário da República, 1.ª Série – n.º 237, pg. 3068)

Neste sentido, foram alargados os estabelecimentos escolares, garantindo a universalidade da escola pública, que promove a equidade e a igualdade de oportunidades a todos/as os/as alunos/as.

Para Vieira e Vieira (2011) a tentativa de garantir a igualdade de oportunidades tem sido gradualmente substituída por estratégias de discriminação positiva, ou seja, estratégias de luta contra a exclusão social que as políticas educativas põem em prática em territórios que as culturas minoritárias ocupam.

A localização da escola também é um fator a reter e a considerar; as escolas devem ter em conta os contextos sociais e culturais em que estão inseridas e as possibilidades que cada contexto tem para oferecer.

Para favorecer a igualdade, nesta sociedade tão desigual, alguns agrupamentos de escola receberam a classificação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo em conta os riscos de exclusão social e escolar das suas crianças e jovens. São bairros primordialmente sociais, onde a diversidade cultural coabita com o risco social, com a pobreza, e muitas vezes com a criminalidade.

São bairros em que a preocupação passa mais pela garantia de alimentação para o dia seguinte do que pela realização dos trabalhos de casa. Vidas de trabalho e de miséria, onde se sonha por um mundo diferente para os filhos, com outras oportunidades que pais não tiveram.

O Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro de 2008, que regulamenta a criação do Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária TEIP2 refere:

«Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como fatores de risco de insucesso escolar, verificando-se que em zonas

urbanas social e economicamente degradadas o sucesso educativo é muitas vezes abaixo da média nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta.» (Diário da República, 2.^a série — N.º 206 — 23 de Outubro de 2008, pg. 43128).

O Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) surge em Portugal em 1996 da necessidade de melhorar a relação com a escola, o sucesso escolar dos alunos (Despacho nº 147-B/ME/96).

Através do Despacho 147-B/ME/96, anteriormente mencionado, definem-se quatro finalidades para os TEIP:

- i) “Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos”;
- ii) “Uma visão integradora e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como a educação pré-escolar”;
- iii) “A criação de condições que favoreçam a ligação escola - vida ativa”;
- iv) “A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem”. (*Diário da República, 2.^a série — N.º 177 — 01 de Agosto de 1996, pg. 10719*)

Recentemente, o projeto foi continuado por regulamentação legislativa, através do Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro de 2012. Este despacho define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, a transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária

Segundo Ovejero (1993), a crise escolar não está socialmente repartida de forma igual, porque afeta sobretudo os grupos mais desfavorecidos (classe média-baixa, minorias étnicas, etc.), englobando as causas da referida crise em três grupos:

- i) Problemas relacionados com o rendimento escolar, devido, entre outros fatores, à generalização da obrigatoriedade do ensino;
- ii) Falta de motivação que leva ao baixo rendimento e à atitude negativa face à escola e aos conteúdos de ensino, tendo como motivo mais relevante o

sistema de valores da sociedade de consumo, que deprecia o esforço, contrastando com o que é solicitado pela escola;

- iii) Os problemas de integração escolar, quer devido à exigência de normas e valores com os quais muitos alunos não estão familiarizados, quer à diversidade social, cultural e/ou étnica dos públicos escolares.

Para Canário (2009), os TEIP são a mais ambiciosa medida de combate à exclusão social. Considera, ainda, que é fundamental a intervenção no contexto educativo para impedir mudanças no contexto social dos alunos.

Um TEIP é um agrupamento que muitos temem. Tem problemas sociais, escolares, elevadas taxas de insucesso escolar e o risco de abandono precoce está em cada rosto. Tem muita indisciplina, casos graves de perturbação escolar, tem insolência, desafio à autoridade do adulto. Então, uma pergunta era imperativa - como se envolvem na escola estes alunos, com altos níveis de perturbação e de insucesso escolar?

O Envolvimento dos/as Alunos/as na Escola (EAE)¹ é um conceito que tem despertado um interesse crescente na comunidade científica (Lam & Jimerson, 2008; Veiga 2012). O seu estudo nas áreas da psicologia e da educação tem vindo a ser constantemente apontado como uma resposta aos problemas que mais preocupam a comunidade educativa: a indisciplina, o abandono e insucesso escolares. Consequentemente, o envolvimento dos alunos na escola tem sido visto como um antídoto para elevados níveis de aborrecimento e descontentamento dos alunos (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004), assim como, resposta aos fenómenos do insucesso e do abandono escolar (Veiga, Pavlovic, García & Ochoa, 2010; Veiga et al., 2009; Veiga, 2007). Por outro lado, é assinalado o seu efeito protetor ajudando os alunos a contrariar comportamentos de risco, como abuso de substâncias, comportamento sexual de risco e delinquência (O'Farrell & Morrison, 2003).

Para Appleton, Christenson e Furlong (2008) o estudo do envolvimento dos/as estudantes na escola é importante pois muitos estudantes se encontram desmotivados, aborrecidos e pouco envolvidos na vida académica e social que a escola proporciona. Acrescentam ainda que, embora a escolaridade esteja regulada legalmente como obrigatória (no caso português até aos 18 anos), esta obrigação legal não se reflete no envolvimento dos estudantes na escola.

¹ Neste estudo procurou-se utilizar linguagem inclusiva não discriminatória quanto ao género, optando-se por uso de forma dupla sempre que possível (i.e. os/as estudantes; alunos/as; os/as professores/as).

Desmotivados, os nossos alunos são “obrigados” a permanecer nas escolas até ao final da sua escolaridade obrigatória, caminhando errantemente e sem sucesso ao longo do seu percurso educativo.

Veiga (2001) refere que o aumento de comportamentos de indisciplina e violência tem vindo a ganhar terreno nas nossas escolas. Definida normalmente como a negação de disciplina, segundo Lopes (2012), conceito de indisciplina, difere do conceito de violência, uma vez que não implica a existência de agressões intencionais, com uma clara violação dos direitos de terceiros.

Normalmente falamos de Indisciplina associada à falta de disciplina comprovada dos estudantes em contexto educativo (Veiga, 2012; Lopes, 2012)

Veiga (2011) adota o termo Disrupção Escolar para traduzir a transgressão das regras escolares, com prejuízo nas condições de aprendizagem, no ambiente de ensino ou no relacionamento entre pares na escola.

A disciplina tem sido alvo de atenção legislativa, com a recente publicação da Lei n.º 51/2012, de 05 de setembro que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

A ideia deste estudo surge da necessidade de compreender qual a relação entre o Envolvimento dos/as Alunos/as na Escola, a Disrupção Escolar e o Rendimento Académico.

Pretende-se ainda analisar de que forma os três componentes do Envolvimento (Afetiva, Cognitiva e Comportamental) se distribuem e relacionam entre si com os três componentes da Disrupção Escolar (Distração/Transgressão, Agressão aos Pares e Agressão à Autoridade) e quais os seus efeitos nos resultados académicos dos alunos em 4 disciplinas (Português, Matemática, História e Ciências) em fase de transição de ciclo, ou seja, de 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) e 3.º ciclo (7.º e 9.º ano) de escolaridade que frequentam um Agrupamento TEIP no norte do país.

A descrição deste estudo está organizada em cinco partes ao longo das quais se analisa o problema elencado anteriormente: i) Introdução; ii) Enquadramento Teórico; iii) Estudo Empírico; iv) Conclusões e Perspetivas Futuras; v) Referências Bibliográficas.

Na introdução pretende-se fazer uma apresentação do problema e da sua importância, clarificar o objetivo e questões de investigação do estudo, assim como a apresentação da estrutura da dissertação.

Na primeira parte, pretende-se fazer o enquadramento teórico que orienta e sustenta este estudo. Está dividida em dois capítulos: um primeiro capítulo onde se apresenta e explora o conceito de Envolvimento dos/as Alunos/as na Escola, elaborado com base na revisão da literatura e análise do estado da arte relativamente ao conceito; no segundo capítulo, apresenta-se a revisão bibliográfica do conceito de Disrupção Escolar, a sua relação com o conceito de (In)Disciplina Escolar e com o conceito de Envolvimento dos Estudantes na Escola.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico, contendo as informações relevantes para a compreensão do estudo nomeadamente objetivos e questões de investigação, metodologia, resultados e discussão. Esta parte compreende cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresenta-se os objetivos e questões que orientam esta investigação, No segundo capítulo, apresenta-se a amostra e todos os dados específicos relativos à compreensão da população alvo do estudo. No terceiro capítulo apresentam-se os instrumentos escolhidos para responder aos objetivos elencados, assim como os resultados quanto à sua validade. No quarto capítulo, apresentam-se os procedimentos de recolha e análise dos dados recolhidos. Por fim, no quinto capítulo, apresentam-se os resultados, procedendo-se à sua análise e discussão com vista à resposta das questões de investigação elencadas.

No final, são apresentadas as conclusões deste estudo, implicações dos principais resultados para a intervenção psicoeducativa, bem como possíveis linhas de orientação futuras.

São ainda apresentadas as referências bibliográficas pertinentes para este estudo, bem como os anexos que se revelaram fundamentais.

I - Enquadramento Teórico

Nesta parte procedemos ao estudo do estado da arte quanto aos temas de envolvimento dos/as alunos na escola e disrupção escolar. Pretende-se analisar o conceito principal de *envolvimento dos alunos na escola* (EAE), a sua importância e a evolução do seu estudo e é dada especial relevância à sua relação com a disrupção escolar. É apresentado o modelo do *envolvimento dos alunos na escola* que norteou o estudo, através de evidências em estudos nacionais e internacionais sobre o envolvimento e disrupção escolares, e destes com o rendimento escolar. Também se apresenta, estudos que demonstram a relação do (Não) envolvimento com os resultados académicos, tendo como base empírica estudos sobre a ausência de envolvimento e efeitos sobre o rendimento escolar, abandono e absentismo escolar, uma vez que o agrupamento em causa se situa em Território TEIP, conforme foi explicado na Introdução, sendo o seu grande objetivo medidas de combate ao insucesso, absentismo e abandono escolar.

Capítulo 1 – Envolvimento dos Estudantes na Escola

O envolvimento dos estudantes na escola é um conceito que tem despertado um interesse crescente na comunidade científica (Lam & Jimerson, 2008; Veiga 2012). O seu estudo nas áreas da psicologia e da educação tem vindo a ser constantemente apontado como uma resposta aos problemas que mais preocupam a comunidade educativa: a indisciplina, o abandono e o insucesso escolares.

Consequentemente, o envolvimento dos alunos na escola tem sido visto como uma solução para elevados níveis de aborrecimento e descontentamento dos alunos (Fredricks, et al., 2004), bem como dos fenómenos do insucesso e do abandono escolar (Veiga, et al., 2010; Veiga et al., 2009; Veiga, 2007). Por outro lado, é assinalado o seu efeito protetor ajudando os alunos a contrariar comportamentos de risco, como abuso de substâncias, comportamento sexual de risco e delinquência (O'Farrell & Morrison, 2003).

Melo e Pereira (2011), reforçam o crescente interesse da comunidade científica no estudo do envolvimento dos estudantes nas escolas, procurando uma abordagem multidimensional ao conceito "*students engagement with school*", tradicionalmente traduzido por envolvimento dos estudantes nas escolas e que tem sido estudado por vários autores, em vários países (Veiga et al., 2012; Veiga et al., 2010; Archambault, Janosz & Pagani, 2009; Lam & Jimerson, 2008; Fredericks, et al., 2004).

Este conceito, segundo Veiga et al. (2010), tem sido visto como uma solução para a resolução de problemas escolares que afetam também as escolas portuguesas, em especial as escolas TEIP, nomeadamente, o baixo desempenho académico e o abandono escolar.

Para Appleton et al. (2008) o estudo do envolvimento dos estudantes na escola é importante pois muitos estudantes se encontram desmotivados, aborrecidos e pouco envolvidos na vida académica e social que a escola proporciona. Acrescentam ainda que, embora a escolaridade seja regulada legalmente como obrigatória (no caso português até aos 18 anos), esta obrigação legal não se reflete no envolvimento dos estudantes na escola.

O contexto em que se desenvolve a aprendizagem é fundamental para o sucesso educativo dos alunos. Partindo da ideia de universalização do ensino público, a escola para todos nem sempre se traduz na "*escola de todos*". O contexto social em que o aluno se encontra, e consequentemente a sua escola, tem importância na forma como o aluno se envolve nas atividades escolares.

Estudos revelam que o envolvimento dos alunos na escola pode ser preditor e protetor do sucesso acadêmico e do abandono escolar precoce (Veiga et al., 2010; Fredricks et al., 2004; Atweh, Bland, Carrington, & Cavanagh, 2008). Outros demonstram que as crianças com níveis de envolvimento positivos apresentam maior motivação para os estudos, assim como melhores notas nos testes e, conseqüentemente, melhores resultados acadêmicos (e.g. Skinner & Belmont, 1993).

A complexidade do conceito de envolvimento dos/as alunos/as na escola traduz-se em inúmeras definições do mesmo, sendo inegável a relevância do constructo para todos os estudantes, independentemente das suas características (Appleton et al, 2008; Furlong & Christenson, 2008).

Tradicionalmente, envolvimento traduz-se pelo comprometimento de um indivíduo com a atividade que está a desempenhar. Aliado ao contexto escolar, o conceito de envolvimento do estudante na escola será a relação afetiva e de compromisso que o aluno tem com a escola, que se traduz em interesse e grau de participação nas atividades (não) letivas e/ou (não) acadêmicas.

Vários são os modelos que associam o envolvimento à motivação. Para Martin (2007), o envolvimento e a motivação funcionam como “*a energia dos estudantes*” para a aprendizagem e para superar as suas capacidades, revelando especial importância no interesse e no gosto pela escola (Melo et al., 2011).

Já os modelos de Appleton, Chistenson e Reschly (2006) e Appleton, Chistenson e Furlong (2008) incluem a motivação dentro do modelo explicativo (Melo et al., 2011).

Para Appleton, Chistenson e Reschly (2006) existem três contextos (Familiar, Pares e Escola) que interferem em quatro tipos de envolvimento (acadêmico, comportamental, cognitivo e psicológico) que influenciam os resultados dos alunos a três níveis (acadêmicos, sociais e emocionais). A motivação serve de suporte, quer à forma como os alunos vivenciam os tipos de envolvimento, quer aos resultados que os alunos conseguem atingir.

O modelo de Appleton, Chistenson e Furlong (2008) é um aprofundamento do anterior, tendo os autores acrescentado os contextos sociais (a forma como família, escola e o grupo de pares devolvem sentimentos de estrutura, autonomia, suporte e interesse no aluno) e os processos pessoais (a forma como o estudante se sente competente, autónomo, autorregulado e seguro), e como estes influenciam o seu grau de envolvimento ou desafeto (não envolvimento, descrito como oposto ao envolvimento para vários autores) nas três dimensões (cognitivo, emocional e comportamental) e conseqüentemente os seus resultados (acadêmicos, sociais e emocionais).

Lam e Jimerson (2008,) no seu estudo *International School Psychological Association “ISPA”* formularam um modelo de análise dos antecedentes e resultados do envolvimento dos estudantes na escola (Fig. 1) que serve de base a esta investigação, assim como ao questionário a usar (tradução portuguesa do SESQ – *Students Engagment in School Questionnaire*).

Segundo os autores, existem cinco fatores que estão na base destes resultados:

- (1) Envolvimento dos estudantes (envolvimento afetivo, comportamental e cognitivo),
- (2) Contextos de instrução (desafio, significância, curiosidade, autonomia, reconhecimento e avaliação);
- (3) Contextos pessoais (orientação para os resultados, atribuições, noções de autoeficácia na aprendizagem;
- (4) Contextos de relação social (suporte de professores, suporte pelos pares, agressão de pares, vitimação de pares e apoio dos pais);
- (5) Resultados dos Estudantes, funcionamento emocional.

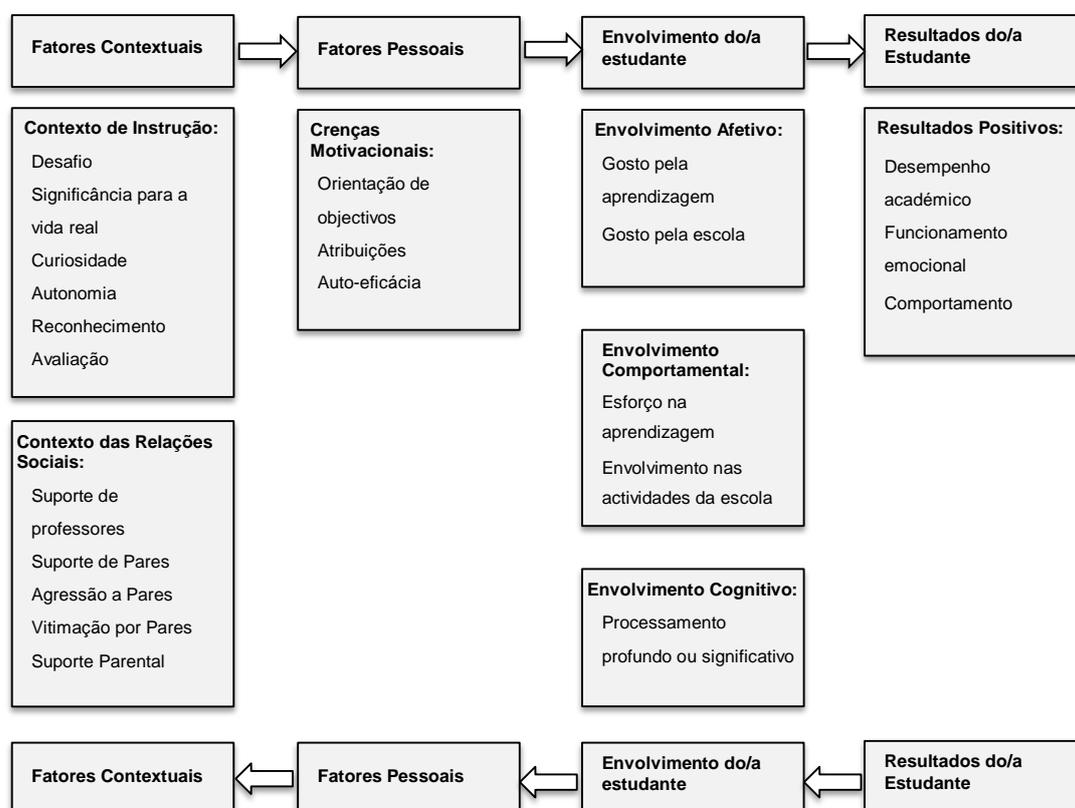


Figura 1 – Modelo de Antecedentes e Resultados do Envolvimento dos Estudantes na Escola (Lam & Jimerson, 2008)

Destaca-se o seu contributo para a determinação de três dimensões que descrevem o envolvimento dos estudantes (Melo e Pereira, 2011; Veiga et al., 2010; Lam & Jimerson, 2008):

- Envolvimento afetivo (relação com a aprendizagem e com a escola),
- Envolvimento comportamental (manifestações comportamentais de persistência na aprendizagem / participação em atividades extracurriculares)
- Envolvimento cognitivo (abordagens profundas ou significativas no processamento de informação pelos alunos).

Para Melo et al. (2011) traduz a natureza multidimensional do conceito de envolvimento dos estudantes na escola defendida por Fredericks, Blumenfield e Paris (2004). Estes autores reforçam a dificuldade em encontrar uma definição única que envolva os três componentes de envolvimento defendendo que o conceito deve ser entendido como um metaconstruto.

Fredericks et al. (2004) analisam o conceito de envolvimento e a sua relação com cada uma das suas três dimensões (afetivo, comportamental e cognitivo) tendo em conta vários estudos de variados autores.

Envolvimento Afetivo

O envolvimento afetivo, ou emocional, refere-se, em linhas gerais às reações emocionais dos alunos à aprendizagem em geral, quer dentro, quer fora da sala de aula. Trata-se dos sentimentos dos alunos não só sobre as tarefas de aprendizagem como também sobre escola que frequenta, os professores, colegas, pessoal não docente e sobre as atividades extracurriculares que a escola oferece.

Os sentimentos sobre a aprendizagem são considerados manifestações de motivação intrínseca, traduzidos por Connell e Wellborn (1991) como emoções positivas sobre si, a escola, os pares, as suas capacidades, bem como sentimentos de competência e capacidade para a realização das tarefas e ainda sentimentos positivos nos pares e com a comunidade educativa. Estes sentimentos podem ser de alegria/tristeza /zanga; coragem/ ansiedade/ curiosidade/excitação; atenção/ interesse/ aborrecimento.

Outros autores associam o envolvimento afetivo com as reações emocionais dos alunos à escola e aos professores (e.g. Lee & Smith, 1995, citado por Fredericks et al., 2004).

Para Finn (1989) o envolvimento afetivo encontra-se associado à identificação com a escola, ao sentido de pertença e valor para a escola e comunidade educativa.

Skinner e Belmont (1993) analisaram os efeitos dos comportamentos dos professores no envolvimento emocional, observando que a expressão de sentimentos negativos de aborrecimento devolve aos professores sentimentos de que estes alunos possam estar a necessitar de mais atenção.

Envolvimento Comportamental

Ainda tendo em conta a revisão do conceito elaborada por Fredericks et al. (2004), o conceito de envolvimento comportamental pode ser definido de três formas: 1) cumprimento de regras e normas da escola e ausência de comportamentos disruptivos (e.g. faltar às aulas ou criar confusões), 2) comportamentos de motivacionais na aprendizagem tais como persistência na tarefa, atenção, concentração, participação nas aulas e, por fim, 3) a participação nas tarefas académicas e escolares.

Finn e Rock (1997) realizaram um estudo com alunos de baixo nível socioeconómico provenientes de bairros sociais com o objetivo de encontrar as razões que permitem alguns destes alunos terem sucesso, perante uma maioria que não apresenta sucesso académico, partindo da hipótese que estes se envolviam de forma mais positiva com a escola. A ênfase destes autores está no envolvimento comportamental que se traduz em ir à escola diariamente, participar em atividades extracurriculares, cumprir as tarefas esperadas quer na sala de aula, quer nos trabalhos de casa.

Para Finn (1989) a participação engloba diferentes níveis. De acordo com Fredericks et al. (2004) parte-se do pressuposto que níveis mais elevados de participação indicam a diferenciação no envolvimento dos alunos quanto ao comprometimento com a escola. A um primeiro nível, a manutenção de comportamentos de predisposição para a escola e para a aprendizagem, tais como ser assíduo e pontual, responder às solicitações do professor ou a questões na sala de aula. Um comportamentopositor ao descrito (e.g. recusa em fazer as tarefas propostas, falta de presença ou de atenção) representa lacunas a um nível mínimo de participação. Este poderá ser traduzido em insucesso académico, ou por dificuldades de aprendizagem ou por dificuldades de controlo comportamental. No segundo nível, a participação dos alunos já envolve autoiniciativa (e.g. expor dúvidas na sala de aula ou procurar ajuda para as suas dúvidas ou realizar tarefas extra para conseguir acompanhar a matéria). Logo implica maior esforço e tempo, assim como iniciativa para resolver os seus problemas

académicos. A um terceiro nível, a participação dos alunos já assume contornos sociais pela necessidade do aluno se envolver em atividades extracurriculares ou institucionais (e.g. clubes de rádio, parlamento de jovens ou desporto escolar) (Fredericks et al., 2004; Finn et. al., 1997; Finn, 1989).

O Modelo de “Participação-Identificação”, descrito por Finn (1989) é apontado por vários autores como pioneiro no estudo do envolvimento (Reschly & Christenson (2012), Melo et al., 2011; Fredericks et al. 2004; Finn & Rock, 1997).

Skinner e Belmont (1993) analisaram os efeitos do comportamento dos professores no envolvimento dos alunos em sala de aula durante um ano letivo. Para os autores o envolvimento ou não envolvimento dos alunos está associado à intenção emocional e comportamental que os alunos impõe nas tarefas de iniciação e manutenção em contextos de aprendizagem. Desta forma, alunos envolvidos terão comportamentos motivacionais consistentes com as tarefas de aprendizagem, serão mais atentos, interessados e concentrados. Em oposição, alunos não envolvidos são passivos, não se esforçam e desistem facilmente quando antecipam dificuldades ou desafios, por temerem o insucesso. Estão aborrecidos e muitas vezes deprimidos ou ansiosos em sala de aula, temendo expor as suas dificuldades, o que se traduz muitas vezes em situações de recusa na realização das tarefas ou na presença na sala de aula, isolamento ou até em comportamentos agressivos para com os colegas ou professores (Skinner & Belmont, 1993).

Envolvimento Cognitivo

O envolvimento cognitivo corresponde à qualidade do processamento cognitivo que os alunos utilizam nas tarefas escolares. Este corresponde ao investimento na aprendizagem, autorregulação da aprendizagem ou recursos cognitivos utilizados no ato de aprender. Pode ainda ser traduzido no desejo de superar limites e encarar desafios (Fredericks et al., 2004; Connell & Wellborn, 1991).

De acordo com Walter, Greene e Mansell (2006), citado por Lam et al., (2012) o envolvimento cognitivo diz respeito à quantidade e tipos de estratégias de aprendizagem cognitivas que os alunos empregam no seu processo de aprendizagem. Para Connell e Wellborn (1991) o envolvimento cognitivo materializa-se na flexibilidade na resolução de problemas, gosto pelo trabalho e resistência à frustração.

Greene, Miller, Crowson, Duke e Akey (2004) acreditam que o uso de diferentes tipos de estratégias resulta em diferentes resultados académicos.

Para Lam et al. (2012) os estudantes, no seu processo de aprendizagem, podem utilizar estratégias de processamento cognitivo mais profundas (e.g. produção de novos conhecimentos, através de estratégias mais elaboradas uma vez que envolvem mais compreensão e retenção, assim como atribuição de significância) ou mais superficiais (e.g. memorização ou o treinamento). Um aluno com elevado grau de envolvimento cognitivo, exerce um maior esforço mental, estabelece maior número de ligações entre as matérias, e atinge um nível mais profundo de compreensão e retenção das matérias (Weinstein & Mayer, 1986, citado por Fredricks et al., 2004).

A escolha estratégica do melhor recurso cognitivo para lidar com cada aprendizagem é sinónimo de envolvimento cognitivo. Metallidou e Viachou (2007), citado por Davis, Summer e Miller (2012) referem que o envolvimento cognitivo corresponde à forma como os alunos se descrevem como estudantes e sobre a sua aprendizagem, como percebem e sentem as suas capacidades e que estratégias recorrem para potenciar o seu trabalho. O recurso a uma ou outra estratégia cognitiva dependerá da sua motivação para aprender (Liem & Martin, 2011; Greene et. al., 2004).

Fredericks et. al. (2004) referem ainda que o envolvimento cognitivo é visto pelos diferentes autores de duas formas distintas: uma valoriza o esforço psicológico na aprendizagem e outra enfatiza a estratégia de aprendizagem que o aluno utiliza para aprender. Os alunos podem conseguir o equilíbrio entre as duas vertentes de envolvimento cognitivo e serem extremamente estratégicas e interessadas na aprendizagem ou podem ser estratégicos mas não dispor dos recursos cognitivos que lhes permitam estratégias mais elaboradas ou fazer o suficiente apenas para passar de ano, desperdiçando talentos cognitivos que muitas vezes desconhecem ter (Davis et. al, 2012).

Vários autores reforçam a ideia de que o envolvimento cognitivo está amplamente relacionado com o envolvimento comportamental (Davis et al., 2012; Fredericks et al., 2004; Greene et. al, 2004). Alunos que se envolvem a nível cognitivo e comportamental para além de fazerem a tarefa de aprendizagem proposta (envolvimento comportamental) irão simultaneamente pensar em tarefas semelhantes que já realizaram e como as resolveram, pedir ajuda quando necessitam ou utilizar estratégias de resolução de problemas (envolvimento cognitivo). Não se trata só de fazer a tarefa mas da forma como estes alunos a realizam.

Estudos Recentes - Envolvimento Agenciativo (“*Agentic engagement*”)

Estudos mais recentes falam de uma quarta dimensão de envolvimento, acrescida às três já elencadas (Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011). Trata-se da forma como os alunos conseguem de forma intencional e pró-ativa personalizar e enriquecer a aula; corresponde à extensão da contribuição construtiva dos alunos para o fluxo da instrução que recebem. O que os alunos com elevados níveis de envolvimento agenciativo conseguem, durante a instrução, expressar suas preferências, fazer perguntas, e deixar que o professor conheça o que gosta, precisa e deseja.

Para Reeve e Tseng (2011) o envolvimento agenciativo é diferente de outros tipos de envolvimento (comportamental, emocional e cognitivo), pela sua característica exclusivamente pró-ativa, intencional e colaborativa (professor-colaborador).

É um caminho que o aluno inicia na sua aprendizagem com vista à sua autonomia através da criação de um clima de aprendizagem entre professores e alunos e, conseqüentemente, a melhorias nos resultados acadêmicos (Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011).

Capítulo 2 – Disrupção Escolar e sua relação com o Envolvimento dos Alunos na Escola

A indisciplina e violência nas escolas são sentidas como fatores que contribuem para o aumento do mal-estar e do stress nos diferentes agentes educativos. De acordo com a literatura, a problemática tende a agravar-se, o que justifica uma leitura e intervenção integradas por parte das escolas e dos diferentes intervenientes no processo educativo (Carvalho & Taveira, 2011).

Trata-se de um fenómeno complexo que se manifesta de diversos modos e graus de intensidade, com génese em múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar (Amado & Freire, 2009; Lopes, 2009; Macedo & Bomfim, 2009; Amado, 2001; Amado, 2000).

Manifestação de tensões /desequilíbrios causadas pelas desigualdades económicas e sociais criam situações de exclusão social, crise de valores e conflito geracional que se traduzem ao nível escolar por desigualdades na escola de todos (Estrela, 1994).

Falamos de situações como: turmas numerosas, escolas superlotadas edificado desagradado e falta de equipamentos didáticos, fraco nível de remuneração docente e consequente desmotivação extrínseca, pessoal docente sem formação específica, pessoal não docente sem formação específica para lidar com os problemas dos alunos, percentagem de alunos oriundos de meios sociodemográficos degradados, enormes taxas de insucesso escolar, dificuldades no acesso percursos alternativos ao currículo comum (cursos profissionais ou profissionalizantes) cujo acesso obedece a regras de retenções, idade e risco de abandono escolar, escolaridade obrigatória até aos 18 anos e a escola de massas. A maioria destes comportamentos ocorre fora do contexto de sala de aula, especificamente nos recreios (Pereira, 2005).

(In)Disciplina

Normalmente ouvimos a palavra “Indisciplina” associada à falta de disciplina comprovada dos estudantes em contexto educativo (Veiga, 2012; Lopes, 2012).

Amado & Freire. (2009) sistematizam três grandes tipos ou níveis em que se pode atualmente situar a indisciplina. O primeiro, corresponde ao desvio às regras de trabalho na aula, incluem-se as situações e os comportamentos associados ao incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula (e.g. infração de regras relativas ao movimento, ao uso da palavra e ao modo de trabalho), impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos de ensino-aprendizagem (e.g.

conversas paralelas, risos, deslocações não autorizadas, falta de material, falta de pontualidade e atividades fora da tarefa). A perturbação das relações entre pares, segundo nível de indisciplina, remete para os comportamentos perturbadores das relações entre os alunos que podem ir desde pequenas brigas ou desentendimentos a situações de carácter violento como, por exemplo, agressões e ameaças a pares. Os problemas da relação professor-aluno, terceiro nível, referem-se aos comportamentos que afetam a relação professor-aluno, prejudicando as regras e as condições de trabalho bem como a dignidade do professor como profissional e pessoa. Oscilam entre uso de linguagem inapropriada (e.g. calão, obscenidades), à desobediência, recusa em envolver-se nas atividades propostas, insultos, agressões ou destruição da propriedade do professor.

Face à complexidade da problemática da indisciplina, fica clara a necessidade de respostas diversificadas de intervenção, definidas em função dos problemas diagnosticados e considerando as diferentes situações e contextos (Amado & Freire, 2009). Os resultados da investigação apontam quer para a importância da prevenção, quer para a eficácia reduzida de processos corretivos face ao comportamento de indisciplina (Amado, 2000; Amado & Freire, 2009; Lopes, 2009; Menezes, 2003; Pereira, 2009).

É inegável o papel de toda a comunidade escolar na resolução dos problemas de indisciplina. A segurança na escola e a escolha de estratégias de gestão da violência e indisciplina exige a reflexão pelo próprio estabelecimento de ensino em função das particularidades que o caracterizam bem como as da comunidade em que está inserido.

Falar de indisciplina é, então, falar da falta de disciplina. Atualmente, a disciplina tem sido encarada como regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade, como por exemplo, na sala de aula, e a obediência a essa regra.

Para Estrela (1994), o conceito de disciplina evolui de uma disciplina inicialmente imposta, por pais, professores ou outros educadores, para uma disciplina consentida e para a autodisciplina, assumida pelo próprio aluno. Este é um percurso que a ação educativa pode estimular, ou dificultar se o educador não prestar atenção ao desenvolvimento psicológico do aluno e, deste modo, não lhe facultar os meios necessários para uma progressiva tomada de responsabilidade.

Neste sentido, a disciplina não é um fim educativo, mas sim um meio para atingir os fins próprios da educação. É vista como um processo que conduz ao autodomínio e à

compreensão recíproca, dando origem a um clima de empatia e respeito mútuo, no contexto específico da sala de aula.

Amado (2001) aponta, entre outros, como possíveis fatores psicológicos subjacentes à indisciplina aspetos associados ao aluno (e.g. necessidade de alguns alunos se sentirem superiores aos outros, falta de autoestima), aspetos da sala de aula (e.g. aulas monótonas, teóricas ou pouco estimulantes), aspetos do professor (e.g. professores demasiado permissivos ou demasiado autoritários) ou ainda associados à família (e.g. percepção de um ambiente familiar disfuncional por parte do aluno ou a falta de atenção ou afeto dos pais).

Para Lopes (2012) a indisciplina difere do conceito de violência, uma vez que não implica a existência de agressões intencionais, com uma clara violação dos direitos de terceiros. O mesmo autor descreve a violência escolar, citando Baker (1998), como o conjunto de comportamentos antissociais perpetrados nas escolas, que podem incluir agressões, assaltos ou comportamentos delinquentes. Lopes (2012) remata estas definições, salientando as suas diferenças na intensidade e frequência: *«...Por outro lado, enquanto a violência tem um carácter esporádico e surge por “constelações” de elevada intensidade, a indisciplina tende a ser representada por comportamentos de baixa intensidade mas de elevada frequência. Assim, enquanto os atos violentos são tendencialmente raros mas produzem danos elevados, os atos de indisciplina são tendencialmente mais numerosos mas produzem menos efeitos negativos (para além de os efeitos serem menos duradouros).»* (pg. 36)

Disrupção Escolar

Veiga (2012; 2007) introduz o conceito de Disrupção Escolar em 1996. Para Veiga (2012) a disrupção escolar dos alunos é o conjunto de comportamentos escolares disruptivos. Para este autor, o conceito de comportamento escolar disruptivo é definido como a transgressão das normas escolares com efeito negativo e prejudicial nas condições de aprendizagem, no ambiente de ensino ou no relacionamento entre professor – aluno ou aluno – aluno.

Para Velez (2010) vários autores referem que a indisciplina, disrupção e a violência escolar representam um problema, que, embora com prevalência variável, ocorre em todas as escolas, em todos os níveis de ensino, independentemente da área geográfica ou demográfica. As razões para os comportamentos indisciplinados e violentos por parte de alguns alunos são diversas e prendem-se, sobretudo, com as vivências informais que crianças e jovens experimentam no quotidiano escolar, quer

com os seus colegas de turma, quer com os outros com quem privam nos corredores, nos pátios, no refeitório. Nas escolas verifica-se um grande contacto entre os alunos e criam-se imensas expectativas nas relações que se estabelecem.

Confere-se a necessidade de distinguir indisciplina de disrupção escolar ou mesmo de violência escolar. Embora todas possam coexistir no ambiente académico, diferem quanto à gravidade da ocorrência.

Para Estrela (1994) indisciplina escolar não pode ser vista apenas como uma qualidade inerente ao próprio comportamento do aluno, mas tem antes que ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge. Assim, quando surgem na sala de aula situações consideradas indisciplinadas, é importante reconhecer as possíveis variáveis que intervêm nesse contexto (e.g. aluno, professor, currículo), e que se questione igualmente as variáveis exteriores ao contexto pedagógico (e.g. escola, família, sociedade).

Por sua vez, a disrupção escolar passa pela adoção de comportamentos disruptivos, que podem ir desde situações mais simples de desatenção a transgressões às regras instituídas ou agressões a pares ou autoridades escolares (e.g. professores, pessoal não docente).

No caso específico deste estudo, utilizaremos como medida a Disrupção Escolar Professada pelos Alunos, descrita por Veiga (2012) como a descrição dos alunos dos seus comportamentos.

Vários estudos apontam para três dimensões da disrupção escolar: transgressão de regras/ distração, agressão aos colegas e agressão à autoridade (Veiga, 2012; 2011; 2009; 1996). Esta divisão resultou do estudo de Lawrence et al. (1984; citado por Veiga, 2012), que pediu a professores para analisarem uma série de comportamentos disruptivos quanto à frequência e consequências (e.g. vandalismo; faltar às aulas; desobediência aos professores; irritação; ameaças ou violência física para com os colegas e/ou professores, roubo; praguejar ou uso de linguagem imprópria; chegar tarde às aulas; conversas em sala de aula; fazer barulho; perturbar a ordem; alcoolismo e desinteresse). Da análise global do conteúdo dos comportamentos, os estudos de Lawrence concordaram na existência destas três grandes dimensões mostrando a multidimensionalidade do constructo de disrupção escolar.

Na dimensão Distração-transgressão, incluem-se comportamentos de desatenção e de transgressão de regras instituídas quer em sala de aula (e.g. falar sem autorização; esquecer-se de material; estar distraído), quer para a instituição escolar (e.g. chegar atrasado; faltar às aulas).

Na dimensão Agressão aos Pares, encontramos situações de agressões físicas (agredir fisicamente), psicológicas (e.g. destruir material) ou verbais (e.g. ameaçar colegas; agredir verbalmente) Aluno-Aluno.

Na última dimensão, para Agressão à Autoridade, encontramos referência a situações de total desrespeito quer pela autoridade do professor (e.g. agredir física, verbalmente ou proferir ameaças ao professor), à escola (e.g. vir bêbado ou drogado, destruir ou estragar intencionalmente material da escola).

Veiga (2011) adota o termo Disrupção Escolar para traduzir a transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento entre pares na escola. Existem estudos que analisam a relação da disrupção escolar com o autoconceito (Veiga, 2012), com Bullying (Veiga, 2011), muito recentemente com o envolvimento dos alunos na escola (Fernandes, 2013).

Não Envolvimento: Relações entre o (não) envolvimento e a Disrupção

Se o envolvimento dos alunos na escola pode ser considerado na realidade escolar e tem recebido muita atenção dos investigadores, a principal razão passa por combater situações que preocupam as escolas em todo o mundo. Falamos de situações de insucesso académico, associadas ao desinvestimento dos alunos na educação e elevadas taxas de abandono e absentismo académico, sendo constantemente descrito como o antídoto dos problemas de alienação escolar ou de não envolvimento dos alunos na escola (Reschly & Christenson, 2012; Fredericks et al., 2004; Willms, 2003). A figura 2 resume as posições de envolvimento e não envolvimento de acordo com algumas teorias escolhidas por Reschly e Christenson (2012).

Autor	Nº de tipos	Definições/ Indicadores	Continuum/ continua^a
Finn (1989)	2	<i>Participação</i> Resposta aos requisitos Iniciativas na sala de aula Atividades extracurriculares Tomada de decisão <i>Identificação</i> Pertença Valorização	Medido em continuum

Autor	Nº de tipos	Definições/ Indicadores	Continuum/ continua ^a
Appleton, Christenson, e colegas ^b	4	<i>Académica</i> Permanência na tarefa, crédito, realização dos trabalhos de casa <i>Comportamental</i> Assiduidade, participação, preparação das aulas <i>Cognitiva</i> Valor/ relevância, autorregulação, fixação de metas <i>Afetiva</i> Pertença, identificação com a escola	Continuum
Skinner e colegas ^c	4 (2 Envolvimento 2 Desafeto)	<i>Envolvimento Comportamental</i> Iniciativa, esforço, persistência, intensidade, atenção, interesse, envolvimento <i>Desafeto Comportamental</i> Passividade, desistência, afastamento, desatenção, impreparação, distração, mentalmente não envolvido <i>Envolvimento Emocional</i> Entusiasmo, interesse, prazer, satisfação, orgulho, vitalidade, entusiasmo <i>Desafeto Emocional</i> Aborrecimento, desinteresse, frustração, tristeza, preocupação/ ansiedade, vergonha, autoculpabilização	Continua
Martin (2007)	4 fatores de ordem superior, 11 total	<i>Cognição Adaptativa</i> Valorização, orientação para a mestria, autoeficácia <i>Comportamento Adaptativo</i> Persistência, planeamento, gestão de tarefas <i>Comportamento Inadaptativo</i> Não envolvimento, auto incapacitado <i>Cognição Inadaptativa/ Iminente</i> Controlo incerto, evitação do fracasso	Continua

^a Continuum é relativo a uma dimensão singular de envolvimento (variando entre alto e baixo); continua é relativo à separação entre envolvimento e não envolvimento/ desafeto em duas dimensões (variando entre alto e baixo)

^b Appleton et al. (2006) e Christenson et al. (2008) ; ^c Skinner et al. (2008, 2009)

Figura 2 - Comparação das dimensões chave de modelos de envolvimento (Reschly & Christenson, 2012)

Se muitos estudos se centram no envolvimento, outros mantêm a sua atenção no lado oposto, no que na literatura é descrito como “*disaffection*” ou “*disengagement*” (Reschly et al., 2012; Atweh, Bland, Carrington, & Cavanagh, 2008; Fredericks et al., 2004) que aqui foi traduzido por Não envolvimento traduzindo a ausência de envolvimento do aluno, o desapego do aluno pela escola (Fredericks, 2004) que levam ao abandono precoce do aluno da escola sem concluir ou a escolaridade obrigatória ou o ciclo de estudos.

Finn (1989) estudou o abandono escolar ou a decisão de terminar os estudos numa fase em que vários alunos deixavam a escola nos Estados Unidos antes do término da escolaridade obrigatória. Para explicar o fenómeno do abandono escolar postulou dois modelos distintos: o Modelo Autoestima-Frustração (Finn, 1989) e o Modelo de Participação-Identificação (Reschly & Christenson (2012), Melo & Pereira, 2011; Fredericks et al. 2004; Finn & Rock, 1997).

O Modelo de Autoestima-Frustração (Finn 1989) explica o abandono escolar como uma sequência de comportamentos indesejados ao longo da escolaridade: práticas educativas deficitárias que resultam em insucesso escolar reiterado. A manutenção do insucesso escolar vai afetar a autoestima do aluno. De forma a se valorizar junto dos amigos, e por influência negativa dos pares, aparecem problemas de comportamento. Ora, estes problemas no comportamento vão-se traduzir na manutenção do insucesso escolar, fechando o ciclo de insucesso que culminará no abandono precoce da escola pela necessidade de encontrar ou tarefas de sucesso externas ao ambiente escolar ou por comportamento disruptivo reiterado.

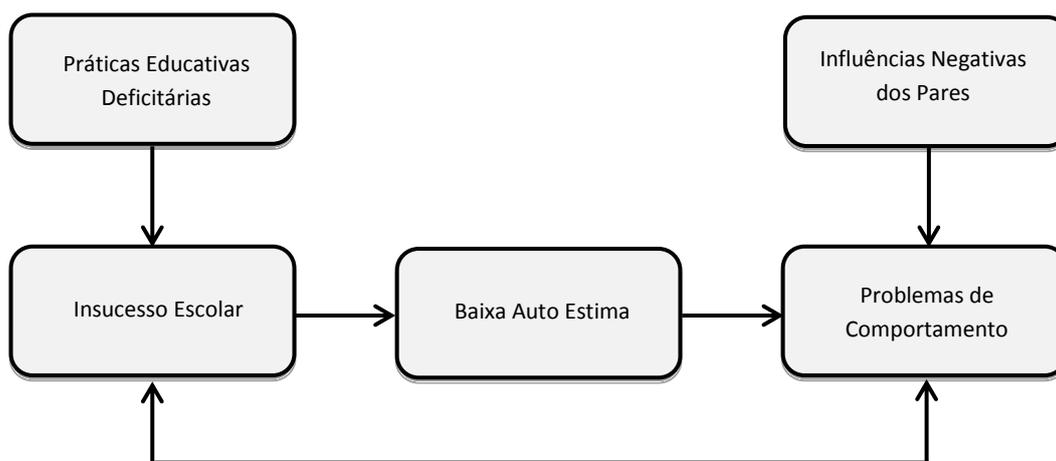


Figura 3 – Modelo da Autoestima-Frustração (Finn, 1989)

Já o Modelo Participação-Identificação (Finn, 1989; Reschly & Christenson, 2012; Melo & Pereira, 2011; Fredericks et al., 2004; Finn & Rock, 1997) identifica duas variáveis importantes e relacionadas com o envolvimento dos/as estudantes na escola: a identificação com a escola, sentido de pertença à comunidade escolar, que devolve sentimentos de bem-estar e segurança (associado ao envolvimento afetivo) e a participação que se refere à participação nas atividades académicas e não académicas. O modelo postula que a qualidade da instrução que os alunos recebem, assim como as suas capacidades de aprendizagem se traduzem em sucesso académico. Este encontra-se, por sua vez, na identificação que os alunos conseguem sentir pela escola, nos sentimentos de pertença e de partilha, que por sua vez influenciam a participação nas atividades académicas e escolares, completando ou reiniciando um ciclo de sucesso. Para Reschly e Christenson (2012) o abandono escolar não se traduz em um episódio único que podem acontecer na vida de um aluno; ele resulta de um longo processo de envolvimento ou não envolvimento do aluno onde a escola falha nos seus objetivos.

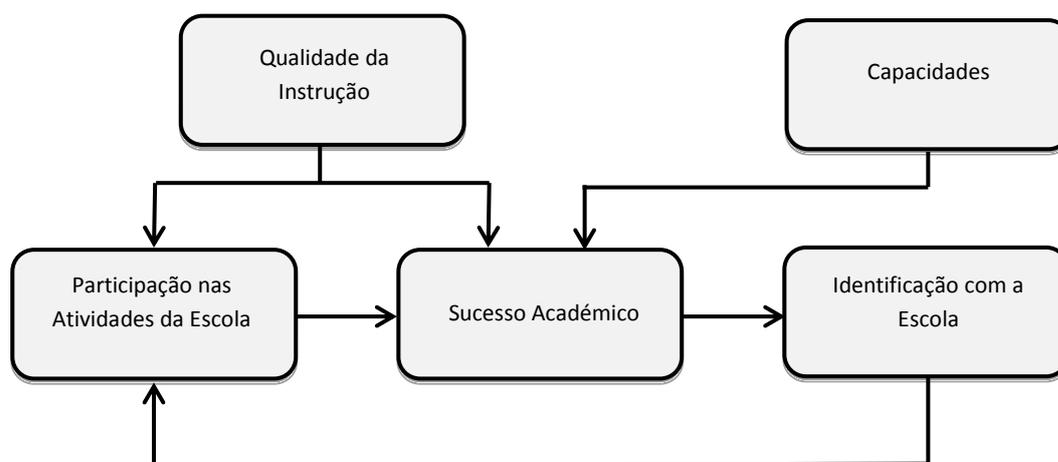


Figura 4 – Modelo da Participação-Identificação (Finn, 1989)

Fredericks et al. (2004) reitera a ideia de que estamos a existir a um declínio do respeito, quer pela instituição escolar, quer pela autoridade dos professores. Se por um lado a herança do magistrocentrismo (Estrela, 1986) fazia supor a autoridade do professor pela figura central que este ocupava em sala de aula, hoje sabemos esta autoridade já não é automática.

A escola é vista por alguns alunos como um local aborrecido, onde apenas se valorizam as notas que os alunos tentam tirar com o mínimo esforço. Fora da escola as tentações do aluno são muitas e a dificuldade em competir com estas é imensa: daí que com facilidade prevaricam, acabando por faltar às aulas para ir de encontro a tarefas mais agradáveis para si. Mas hoje sabemos que alunos envolvidos, quer a nível comportamental, quer afetivo ou mesmo cognitivo não faltam às aulas por faltar, gostam da escola pelo local de pertença ou pelo gosto pela aprendizagem, querem ir mais longe e sentem-se motivados a estudar para fazer cada vez melhor.

De acordo com Atweh et al. (2008) é importante clarificar e definir melhor o vago conceito de não envolvimento. Por um lado, porque é necessário identificar os fatores que lhe são associados e intervir sobre estes de acordo com o modelo médico, ou seja, remediando o problema que existe. Contudo, esta ideia deixa de fora os alunos que resistem de forma ativa ao envolvimento. Por outro lado os autores chamam a atenção do estudo deste fator de não envolvimento de acordo com o seu impacto individual e social. A este nível a escola de massas faz com que todos os alunos tenham de realizar a mesma atividade sem, por exemplo, averiguar da sua pertinência para os alunos, acabando por reforçar a sua alienação escolar ou por exclusão do grupo de pares por falta de identificação com a tarefa ou atividade, chamando a isto não envolvimento do aluno sem perceber a razão da falta de adesão do aluno à atividade.

Desta forma é necessário compreender melhor o que faz com que alunos não se envolvam e perceber os efeitos dos problemas que levam ao seu não envolvimento tais como abandono escolar, maus resultados académicos ou o comportamento inadequado (Atweh et al., 2008).

Para Willms (2003) citado por Finn & Voelk (1993) constataram que a assiduidade dos alunos foi menos consistente em alunos em situação de risco, e que estes estavam menos empenhados em escolas onde as regras não foram aplicadas de forma rígida.

Para Reschly e Christenson (2012) cabe ao envolvimento juntar e mediar os diferentes contextos do aluno (família, escola, amigos e comunidade) motivando-os ou por resultados ou pelo interesse na escola ou aprendizagem. Estes autores também analisaram o abandono escolar e os grupos de estudantes em risco.

Reschly e Christenson (2012) categorizaram os fatores protetores e de risco no aluno, na família e na escola. Para o aluno, são fatores protetores fazer o trabalho de casa, vir para a escola preparado para aprender, o locus do controlo, um bom autoconceito e ter expectativas em cumprir a escolaridade obrigatória. Por sua vez são fatores de risco

a alta taxa de absentismo escolar, problemas de comportamento, maus resultados académicos, as retenções ou a necessidade de trabalho.

De acordo com Atweh et al. (2008) os alunos mantêm-se muitas vezes na escola por falta de oportunidades de trabalho pago, apresentando estudos que revelam que quanto maior for a sua habilitação académica mais fácil será encontrar emprego. O aumento da escolaridade obrigatória acaba por ser também um problema. Sem uma resposta educativa ajustada às suas capacidades e necessidades (e.g. cursos profissionalizantes e com saída profissional) manter os alunos na escola só para cumprir a escolaridade obrigatória pode-se traduzir em insucesso reiterado através de consecutivas retenções com o objetivo de sair da escola o mais rápido possível, logo, sem envolvimento com a escola nem a nível académico nem nas dimensões estudadas.

Fredericks et al. (2004) referem que a escolaridade obrigatória pode concorrer para o não envolvimento. Sendo, por si só, uma obrigação torna-se necessário criar um sentido de compromisso do aluno com a sua educação de forma que os alunos retirem dos anos que passam na escola o mais possível para crescerem quer como pessoas quer em capacidades de integração futuras no mercado de trabalho.

Para a família, Reschly e Christenson (2012) elencam como fatores protetores o suporte académico providenciado pelos pais (e.g. ajuda nos trabalhos de casa) e o suporte emocional e motivacional (e.g. mostrado através das expectativas que impõe aos filhos sobre a sua educação escolar). Pais que desculpabilizam os comportamentos disruptivos e de insucesso dos filhos com ideias de incapacidade dos alunos não ajudam a que o aluno se sinta motivado para vingar na escola. Por outro lado, cabe também aos pais vigiar e monitorizar o comportamento dos alunos antecipando e contrariando quaisquer situações de disrupção. A permissividade dos pais, aliada à baixa expectativa nas capacidades dos filhos são fatores de risco para o não envolvimento. Também a mobilidade de escola, associada à mobilidade de residência de alguns pais em especial de estratos socioeconómicos mais baixos cria nos filhos um sentimento de que a escola, aquela escola, é apenas uma passagem não criando laços nem sentimentos de pertença nem à escola nem aos colegas.

Por fim, Reschly e Christenson (2012) elencam fatores protetores da escola tais como o ambiente escolar e da comunidade envolvente à escola, o apoio dos professores e pessoal não docente e as políticas disciplinárias adequadas. São fatores de risco a fraca autoridade dos adultos, o tamanho da escola, o rácio aluno-professor, a falta de

envolvimento afetivo dos alunos com a comunidade educativa, assim como atividades curriculares pobres e desinteressantes.

Atweh et al. (2008) chamam também a atenção para a participação nas atividades extracurriculares de oferta de escola tais como desporto escolar, clubes ou atividades festivas ou sociais. A forma como a escola seleciona os alunos para participarem nas atividades pode constituir uma medida de não envolvimento. Para os autores as escolas são, muitas vezes, elitistas na escolha, por exemplo, dos delegados de turma ou dos representantes dos alunos nos órgãos de gestão.

A escola muitas vezes reproduz as desigualdades sociais, hostiliza por rotulagem alunos contribuindo para o seu não envolvimento, em especial alunos com problemas de comportamento, disruptivos ou de minorias étnicas ou baixo estatuto socioeconómico. Esperam destes alunos maus comportamentos e maus resultados e desconfiam quando as coisas correm bem se terá sido feito mesmo por eles. Desacreditam as suas potencialidades ao invés de os ajudar a ultrapassar, reproduzindo modelos de marginalização da sociedade. Desta forma, estes alunos nunca se sentirão envolvidos pela escola mantém-se num estado de alienação.

Cabe à escola perceber que faz a diferença em muitos alunos não envolvidos, alienados ou marginalizados dando-lhe voz ativa, sentido de pertença e de preocupação com o futuro destas crianças/adolescentes através de medidas pedagógicas de re-envolvimento, tais como: construção de materiais pedagógicos adequados e interessantes, capazes de despertar a sua atenção; valorizando o esforço e a persistência do aluno em ultrapassar as suas dificuldades cognitivas (e.g. na leitura, escrita, compreensão ou matemática) ou comportamentais (e.g. estar um bloco de aulas calado, atento e concentrado na tarefa, sem falar para o lado ou perturbar a aula ou acolher um aluno após uma medida de suspensão com estratégias de intervenção direta quer na recuperação da aprendizagem quer no controlo comportamental) e estabelecendo paralelismos tanto quanto possíveis com o contexto do aluno dando importância à sua experiência, história de vida e ao conhecimento importante para si naquele contexto (Atweh et al. 2008).

Skinner e Pitzer (2012) elaboraram um resumo (Figura 5) sobre as três dimensões do envolvimento de acordo com uma perspetiva motivacional sobre o envolvimento e o desafeto ou desenvolvimento.

	Envolvimento	Desafeto
<i>Comportamental</i>	Iniciativa	Passividade, protelação
Iniciação	Esforço, Empenho	Desistência
Participação contínua	Trabalho árduo	Inquietação
Re-envolver	Tentativa	Desfocado, sem atenção
	Persistência	Distraído
	Intensidade	Afastado mentalmente
	Foco, Atenção	Queimado, Exausto
	Concentração	Despreparado
	Interesse	Ausente
	Envolvimento	
<i>Emocional</i>	Entusiasmo	Aborrecimento
Iniciação	Interesse	Desinteresse
Participação contínua	Prazer	Frustração/ Zanga
Re-envolver	Satisfação	Tristeza
	Orgulho	Preocupação/ Ansiedade
	Vitalidade	Vergonha
	Entusiasmo	Autoculpabilização
<i>Orientação Cognitiva</i>	Intencional	Sem objetivos
Iniciação	Aproximação	Desamparado
Participação contínua	Trabalho por metas	Resignado
Re-envolver	Procura de estratégias	Relutante
	Participação voluntária	Resistência
	Preferência por desafios	Evitação
	Mestria	Apatia
	Acompanhamento, cuidado	Sem esperança
	Perfeição	Pressionado

Figura 5 – Conceptualização motivacional do envolvimento e do desafeto na sala de aula (Skinner & Pitzer, 2012)

Envolvimento, Disrupção e Sucesso Académico

Segundo Wilms (2003) existe um conjunto de fatores de risco, incluindo a pobreza, problemas cognitivos, dificuldades de aprendizagem e deficiências físicas e mentais, que são evidentes em muitas crianças quando entram na escola. As crianças que apresentam problemas de comportamento ou défices cognitivos durante os primeiros anos de escolaridade são mais vulneráveis, pois sem uma intervenção adequada, as

suas oportunidades de sucesso na escola estão diminuídas. Muitas dessas crianças apresentam um baixo envolvimento com as atividades de ensino, um descontentamento em relação à escola, falta de vínculo social e as frágeis relações entre colegas. Essas características continuam nos anos do ensino secundário, que colocar essas crianças em um risco muito elevado de transtornos de conduta, baixo rendimento e abandono escolar precoce. Por outro lado, o aparecimento de comportamentos antissociais que são associados com o envolvimento (Jenkins , 1995 citado por. Wilms, 2003) começa tarde para muitos adolescentes (Moffit et al., 1996 citado por. Wilms, 2003) .

Para Almeida et al. (2005), embora as teorias mais antigas associassem o (in)sucesso acadêmico com teorias baseadas na inteligência, sabe-se que esta relação não é hoje em dia tão linearmente aceita: nem todos os bons alunos têm boas competências cognitivas e nem todos os maus alunos apresentam défices cognitivos. Outras variáveis devem ser importantes na ponderação do rendimento escolar dos alunos de acordo com perspectivas ecológicas (influência do meio social e familiar) e desenvolvimentais (forma como as crianças foram cumprindo os seus marcos desenvolvimentais relevantes).

Na pretensão da escola inclusiva, é fundamental conhecermos as características dos alunos na construção dos projetos educativos capazes de responder às características e necessidades das crianças e dos jovens (Almeida et al., 2005).

De acordo com alguns estudos citados por Almeida et al. (2005), alunos mais fragilizados tendem a experienciar e a acumular ao longo da escolaridade maiores dificuldades na sua aprendizagem, apresentam menos comportamentos autorregulatórios do seu estudo e, muitas vezes, desenvolvem perceções pessoais menos positivas em termos de autoconceito e autoestima. Também os professores e as suas interações com os alunos tem sido analisados, chamando a atenção para dificuldades na comunicação e no relacionamento interpessoal por parte do professor, dificuldades na organização das tarefas na sala de aula, ou problemas na gestão da disciplina da turma emergem como alguns dos fatores associados ao professor com impacto claro nas aprendizagens dos alunos (Almeida & Roazzi, 1988; Benavente, 1990 citado por Almeida et al., 2005).

II – Estudo Empírico

Capítulo 1 – Objetivos / Questões de Investigação

Este estudo tem como objetivo principal compreender em que medida as dimensões do Envolvimento dos/as Alunos/as na Escola (Envolvimento Afetivo, Cognitivo e Comportamental), as dimensões da Disrupção Escolar (Distração-transgressão, Agressão aos Pares e Agressão à Autoridade) e o Rendimento Académico nas disciplinas selecionadas (Português, Matemática, História e Ciências) dos alunos em fase de transição de ciclo, ou seja, de 2.^o ciclo (5.^o e 6.^o ano) e de 3.^o ciclo (7.^o e 9.^o ano), se encontram distribuídas e relacionadas entre si.

Os objetivos de investigação passam pela análise da distribuição, das relações de causalidade entre as dimensões, assim como pela análise de diferenças significativas entre os grupos, quanto ao género, ao ano de escolaridade e ao ciclo, considerando que os estudantes que frequentam um Agrupamento de Escolas TEIP, denotados como em risco educacional ou de exclusão social e escolar.

Tendo em conta que este estudo pretende obter conclusões emergentes dos resultados alcançados, sem que sejam realizadas inferências ou hipóteses prévias, foram desenhadas as seguintes questões de investigação:

- Q1:** Qual é o nível de envolvimento dos alunos que se observa na amostra considerada, ou seja, nos alunos que frequentam este agrupamento TEIP?
- Q2:** Existem diferenças nas dimensões de envolvimento e na escala total em função do género?
- Q3:** Que relação existe entre as dimensões de envolvimento na escola e os resultados escolares dos alunos?
- Q4:** Qual é o nível de disrupção escolar dos alunos que se observa na amostra considerada, ou seja, nos alunos que frequentam este agrupamento TEIP?
- Q5:** Existem diferenças nas dimensões de disrupção e na escala total em função do género?

- Q6:** Existem diferenças nas dimensões de envolvimento e na escala total em função do ano de escolaridade?
- Q7:** Que relação existe entre as dimensões de disrupção e os resultados escolares dos alunos?
- Q8:** Na amostra em estudo, o aumento do ano de escolaridade está associado à diminuição do envolvimento na escola? Esta diminuição é transversal a todos os domínios ou é predominante no envolvimento comportamental?
- Q9:** Na amostra em estudo, o género está associado ao aumento da disrupção escolar? Este aumento é transversal a todos os domínios ou é predominante na agressão aos pares?
- Q10:** Qual é a relação entre o envolvimento e as suas dimensões com a disrupção e as suas dimensões?

Capítulo 2 – Amostra

A população deste estudo foi constituída por alunos de uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo de Perafita, no concelho de Matosinhos, na área Metropolitana do Porto. Trata-se de uma escola com a denominação de TEIP desde o primeiro programa em finais de 2006. Pretende-se estudar estes alunos, neste contexto específico, sendo fundamental saber-se um pouco das suas características.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, a zona em que a escola está inserida pode ser considerada uma zona de periferia urbana ainda com características de ruralidade, mas bastante industrial, nomeadamente pelas facilidades de transporte que existem: proximidade com o aeroporto, autoestradas e com o Porto de Leixões. Estas características de localização estratégica contribuíram para a fixação na freguesia de indústrias, comércio e serviços. Na indústria, são especialmente significativos os setores têxtil, químico, de plásticos e alimentar, e ainda o setor do petróleo e derivados. Isto denota uma forte diversificação industrial. O comércio existente, além do tradicional, conta ainda com o comércio retalhista e grossista. Nos serviços existem os pessoais, os coletivos e os transportes de mercadorias, estando este último em expansão crescente.

Em termos sociais, Perafita é uma freguesia que revela graves carências, decorrentes das construções ilegais tipo AUGI (Áreas Urbanísticas de Génesis Ilegal) e dos três bairros sociais existentes, onde predominam a classe social baixa e média-baixa. Existem muitas famílias com dificuldades económicas, manifestando défices sociais e culturais acentuados. Estes bairros sociais foram construídos com o objetivo de retirar as pessoas do centro da cidade para a periferia urbana, assim como para realojar as pessoas que habitavam AUGI vulgarmente chamadas de “*Ilhas*”, forma de habitação coletiva, com poucas condições de habitabilidade e muito comuns no Porto e na sua área metropolitana.

Participaram neste estudo 391 alunos e alunas, identificando-se 192 raparigas (49,1%) e 196 rapazes (50,1%), sendo que 3 alunos não responderam quanto ao Género (0,8%), o que faz uma amostra final de 388 alunos. As idades encontram-se entre os 10 e os 19 anos de idade, sendo a média de 12,51 anos ($DP=1,8$).

Os alunos frequentam o 2.º ciclo (176 alunos), encontrando-se divididos entre 5.º ano (78) e 6.º ano (98) e o 3.º ciclo (212 alunos) divididos entre o 7.º ano (112) e o 9.º ano (100).

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por género, ano e ciclo de escolaridade

		Ano Escolar				Total	
		5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	9.º Ano		
Género	Rapariga	Contagem	33	45	54	60	192
		% Género	17,2%	23,4%	28,1%	31,3%	100,0%
		% Total	8,5%	11,6%	13,9%	15,5%	49,5%
	Rapaz	Contagem	45	53	58	40	196
		% Género	23,0%	27,0%	29,6%	20,4%	100,0%
		% Total	11,6%	13,7%	14,9%	10,3%	50,5%
Total	Contagem	78	98	112	100	388	
	% Género	20,1%	25,3%	28,9%	25,8%	100,0%	
	% Total	20,1%	25,3%	28,9%	25,8%	100,0%	

Quanto à nacionalidade dos alunos, 97,9% são portugueses, sendo apenas uma minoria dos alunos de outras nacionalidades: brasileiros (0.5%), ucranianos (0.8%), suíços (0.3%), belga (0.3%) e dos EUA (0.3%). A distribuição das nacionalidades dos pais é semelhante (95% portugueses), assim como das mães dos alunos (92% portuguesas).

No que respeita à escolaridade dos pais, as habilitações literárias encontram-se distribuídas pelo 2.º ciclo (25,8%), 3.º ciclo (25,5%), 1.º ciclo (22,4%) e ensino secundário (18,4%). Note-se que existem ainda um pequeno número de pais sem estudos (2,8%), assim como de pais com Formação Universitária (4,8%). Por sua vez, a escolaridade das mães segue a mesma tendência, com a maioria a deter como habilitação literária o 3.º ciclo (32,2%), seguindo-se o 2.º ciclo (21,2) e o 1.º ciclo (20,7), o secundário (14,9) e novamente uma minoria que se apresenta sem estudos (2,8%) e com formação universitária (8,3%).

Quanto à situação laboral dos pais a maioria encontra-se empregado por conta de outrem (55,5%), seguindo-se os empregados por conta própria (18,2%), sendo que existe uma percentagem significativa de situações de desemprego (21,0%). Quanto às mães, a maioria também é trabalhadora por conta de outrem (48,9%) ou por contra própria (13,7%), sendo a percentagem de mães em situação de desemprego ainda mais significativa (35,0%).

Em relação aos resultados escolares, os/as participantes apresentaram uma média de 3,16 ($DP=,818$). Estes valores foram apurados através do cálculo da média aritmética

dos resultados obtidos pelos/as alunos/as no final do ano letivo, e após os exames finais no caso das notas de Português e Matemática. A Português, os resultados médios situaram-se em 3,12 ($DP=,844$), em História 3,32 ($DP=,898$), em Matemática 2,88 ($DP=,961$) e Ciências Naturais 3,16 ($DP=,913$).

Aprofundando a análise dos resultados académicos, podemos verificar que em relação ao género e conforme indica a Tabela 2, as médias de resultados das raparigas são superiores à média de resultados dos rapazes em todas as disciplinas analisadas.

Tabela 2 – Comparação de médias de resultados de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e História por Género

		Resultados				
		Língua Portuguesa	História	Matemática	Ciências Naturais	
Género	Rapariga	Média	3,30	3,44	2,97	3,47
		N	190	189	189	190
		Desvio Padrão	,790	,858	,902	,871
	Rapaz	Média	2,95	3,21	2,80	3,20
		N	193	193	194	193
		Desvio Padrão	,864	,923	1,014	,937
Total		Média	3,12	3,32	2,89	3,33
		N	383	382	383	383
		Desvio Padrão	,846	,898	,963	,914

Analisando os resultados por género, os resultados com média mais elevada são os de Ciências Naturais nas Raparigas ($M=3,47$; $DP=,871$) e de História nos rapazes ($M=3,21$; $DP=,923$). Os resultados a Língua Portuguesa são superiores em média do que os resultados de Matemática. As meninas obtêm média positiva às duas disciplinas sendo em Língua Portuguesa de 3,30 ($DP=,790$) e a Matemática de 2,97 ($DP=,902$). Por sua vez os rapazes apresentam médias também positivas mas mais baixas nas duas disciplinas nomeadamente em Língua Portuguesa de 2,95 ($DP=,864$) e a Matemática 2,80 ($DP=1,014$).

Quanto à comparação de médias de resultados por ano de escolaridade, conforme podemos verificar na Tabela 3, globalmente é o 5.º ano que melhores resultados apresenta com médias mais elevadas em quase todas as disciplinas, com a exceção nas Ciências Naturais que pontua mais alto o 7.º ano ($M=3,47$; $DP=,939$).

Tabela 3 – Comparação de médias de resultados de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e História por Ano de Escolaridade

		Resultados				
		Língua Portuguesa	História	Matemática	Ciências Naturais	
Ano Escolar	5º Ano	Média	3,22	3,34	3,13	3,35
		N	79	79	79	79
		Desvio Padrão	,983	1,024	1,079	1,026
	6º Ano	Média	3,02	3,29	2,89	3,26
		N	97	96	96	97
		Desvio Padrão	,890	,983	,928	,927
	7º Ano	Média	3,26	3,28	2,93	3,47
		N	109	109	110	109
		Desvio Padrão	,821	,829	,854	,939
	9º Ano	Média	2,99	3,36	2,64	3,23
		N	101	101	101	101
		Desvio Padrão	,671	,782	,965	,760
Total	Média	3,12	3,32	2,88	3,33	
	N	386	385	386	386	
	Desvio Padrão	,844	,898	,961	,913	

Por sua vez, as médias de Matemática são baixas em todos os anos de escolaridade: no 5.º ano 3,13 ($DP=1,079$), no 6.º ano 2,89 ($DP=,928$), no 7.º ano 2,93 ($DP=,854$) e 9.º ano 2,64 ($DP=,965$). Em relação a Língua Portuguesa no 5.º ano 3,22 ($DP=,983$), no 6.º ano 3,02 ($DP=,890$), no 7.º ano 3,26 ($DP=,821$) e 9.º ano 2,99 ($DP=,671$). Ressalta-se que nos resultados do exame nacional, ou seja, 6.º ano e 9.º ano, os alunos apresentam notas em média mais baixas do que as obtidas nas restantes disciplinas, e do que nos outros anos de escolaridade onde não existe exame nacional.

Capítulo 3 – Instrumentos

No procedimento de recolha de dados foi utilizado um Questionário Sociodemográfico e Escolar, assim como 2 escalas que avaliam as variáveis em estudo (cf. Anexo I): a Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola – EAE 2012 (Veiga, 2012) e a Escala de Disrupção Escolar Professada – EDEP (Veiga, 2008).

Para a análise do rendimento académico dos alunos foram utilizados os resultados finais das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências da Natureza, através da verificação das pautas de avaliação com os resultados finais após os exames nacionais.

Questionário Sociodemográfico e Escolar

A aplicação do questionário foi antecedida pela construção do código de identificação de cada participante. Para tal foi solicitado a primeira letra do primeiro nome seguido de três dígitos aleatórios (inicialmente foram pedidos os três últimos dígitos dos números do telemóvel mas optou-se pela escolha de dígitos aleatórios pois alguns alunos/as não detinham um telemóvel).

O protocolo utilizado incluiu questões como idade, género e ano de escolaridade e nacionalidade do aluno, do pai e da mãe, habilitações literárias do pai e da mãe, situação face ao emprego e profissão do pai e da mãe. Continua ainda 3 questões sobre as suas vivências na escola. Trata-se de questões de resposta múltipla que incidiam sobre o recreio, os amigos disponíveis na turma e quantas vezes passou o recreio sozinho.

Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola (EAE)

(Veiga, 2012)

Esta escala resulta de uma adaptação e tradução portuguesa de Veiga et al. (2012) da “*Student Engagement in School Internacional Scale*” (SESI), desenvolvida por Lam e Jimerson (2008). Trata-se de uma escala multidimensional, de respostas de autorrelato, de tipo Lickert com 33 itens, com seis opções de resposta desde discordo totalmente a concordo totalmente.

Veiga et al. (2012) autores da versão adaptada para português, encontraram numa amostra de 679 alunos de 6.º, 7.º, 9.º e 10.º Anos de Escolaridade, de várias regiões

de norte a sul de Portugal, uma análise fatorial com rotação *Varimax* que indica três fatores que explicam 62,19% da variância total. Da análise do instrumento resultam 3 dimensões de envolvimento: Fator I: Envolvimento Afetivo (EA); Fator II: Envolvimento Comportamental (EC); Fator III: Envolvimento Cognitivo (ECg).

Para a análise do Envolvimento Afetivo, os alunos respondem a itens como: Estou muito interessado(a) em aprender (Item 01); Penso que o que estamos a aprender na escola tem interesse (Item 02); Gosto daquilo que estou a aprender na escola (Item 03); Gosto de aprender coisas novas na escola (Item 04); Sinto que é aborrecido aprender (Item 05); Gosto da minha escola (Item 06); Sinto orgulho por andar nesta escola (Item 07); A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola (Item 08) e Sinto-me feliz por andar nesta escola (Item 09).

Para aferir do Envolvimento Comportamental, os alunos respondem aos itens Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola (Item 10); Nas aulas, faço o melhor que posso (Item 11); Participo nas atividades realizadas na escola. (Item 12); Nas aulas, estou atento(a) (Item 13); Nas aulas, finjo que estou a trabalhar (Item 14); Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano (Item 15); Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria (Item 16); Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando tenho dificuldade numa matéria (Item 17); Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema (Item 18); Participo nas atividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo, ou outras (Item 19); Ofereço-me para ajudar nas atividades da escola, tais como comemorações ou outras (Item 20) e Assumo um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola (Item 21).

Para o Envolvimento Cognitivo os alunos respondem aos seguintes itens: Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei (Item 22); Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida (Item 23); Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras (Item 24); Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências (Item 25); Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos (Item 26); Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas (Item 27); Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei (Item 28); Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras (Item 29); Procuro relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender (Item 30); Faço resumos e

esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender (Item 31); Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação (Item 32); Tento compreender melhor a matéria, identificando as ideias principais dos textos que leio (Item 33).

Ainda no estudo de Veiga et. al. (2012), os autores referem que na análise da validade externa, a escala foi relacionada com fatores como rendimento académico e comportamento escolar apresentando relações significativas tal como esperado. A escala apresenta elevada consistência interna quer total ($\alpha=.940$), quer por dimensão de envolvimento: cognitiva ($\alpha=.920$), afetivo ($\alpha=.860$) e comportamental ($\alpha=.840$).

Escala de Disrupção Escolar Professada (EDEP)

(Veiga, 2007; 2011; 2012)

A Escala de Disrupção Escolar Professada (EDEP), desenvolvida por Veiga em 1996, apresenta 16 itens de autorrelato, de tipo Lickert, com seis opções de resposta desde discordo totalmente a concordo totalmente.

Foi desenvolvida com o objetivo a responder à ausência de instrumentos que avaliassem a disrupção do aluno de acordo com as suas atribuições sobre o seu próprio comportamento e não pela observação do comportamento por professores, especialistas ou por análise de registos escolares, como se fazia até esta data (Veiga, 2012).

Da análise fatorial do instrumento, no estudo original em 1996, citado por Veiga (2011), foram apurados 3 fatores: Fator I: Distração-Transgressão (DT); Fator II: Agressão a Pares (AP); Fator III: Agressão à Autoridade Escolar (AA).

O primeiro Fator Distração-Transgressão é composto por 6 itens, fazendo referência a distrações e esquecimentos, assim como atitudes desadequadas no contexto escolar, tais como: Falo sem autorização, perturbando as aulas (Item 4); Saiu do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula (Item 8); Esqueço-me de trazer material para as aulas (Item 9); Sou pontual a chegar às aulas (Item 12); Falto às aulas por desinteresse (Item 13) e Estou distraído(a) nas aulas (Item 14) (Veiga, 2007; 2011; 2012).

O segundo Fator, Agressão aos Colegas inclui 5 itens que traduzem a agressividade com os colegas. Inclui: Destruo intencionalmente o material da escola (Item 1); Agrido fisicamente os meus colegas (Item 2); Sou obediente aos meus professores (Item 3);

Agrido verbalmente os meus colegas (Item 15) e Ameaço as pessoas na escola (Item 16).

Por fim, o terceiro Fator Agressão à Autoridade concentra comportamentos escolares totalmente desadequados e até provocatórios quer para a autoridade do professor como da escola como instituição. Incluí os itens Agrido fisicamente os professores (Item 5); Digo palavrões na aula (Item 6); Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola (Item 7); Roubo coisas na escola (Item 10) e Agrido verbalmente os professores (Item 11).

Para Veiga (2007; 2011; 2012) o constructo multidimensional de disrupção escolar inferida com os três fatores enunciados explica 62,14% da variância total. Na análise da validade externa, a escala foi relacionada com fatores como rendimento académico e retenções (Veiga, 2012) apresentando relações significativas tal como esperado.

De acordo com Veiga (2012), a escala apresenta elevada consistência interna quer total ($\alpha=.840$), quer por dimensão de disrupção: distração – transgressão ($\alpha=.780$), Agressão a Pares ($\alpha=.750$) e agressão à autoridade ($\alpha=.77$).

Capítulo 4 – Procedimentos de recolha e análise de dados

Neste capítulo iremos explorar os procedimentos utilizados quer para a recolha, quer para a análise de dados efetuados para a realização deste trabalho de investigação

Procedimentos de Recolha de Dados

Para a realização do trabalho de investigação que está na base desta dissertação foram tidos em consideração todos os procedimentos de natureza ética e deontológica. Desta forma, foi solicitada a autorização para desenvolver a investigação às entidades necessárias, bem como pedida aos autores a autorização para o uso dos instrumentos.

O estudo foi inicialmente apresentado ao Diretor do Agrupamento de Escolas em questão e após parecer positivo (cf. Anexo II) foram enviados pedidos de autorização a todos os encarregados de educação dos alunos dos anos de escolaridade envolvidos. Os/as alunos/as e encarregados/as de educação foram informados dos direitos de privacidade, anonimato, confidencialidade e não participação.

De acordo com Almeida e Freire (2008) o processo de amostragem utilizada foi a amostragem por grupos, tendo em consideração não os indivíduos mas sim os grupos da população relevantes para este estudo, nomeadamente os anos de escolaridade envolvidos.

Os dados foram recolhidos após a resposta positiva aos pedidos de autorização quer da escola, quer dos encarregados de educação dos anos de escolaridade envolvidos. O estudo já se encontrava autorizado pela DGIDC pela Universidade de Évora para o Estudo do Envolvimento dos alunos/as na Escola, de acordo com o parecer da orientadora.

Na sequência da autorização, contactaram-se os docentes que lecionavam as turmas dos anos envolvidos no estudo (5.º, 6.º, 7.º e 9.º anos), tendo sido passadas algumas informações sobre a temática e objetivo do estudo e estipuladas as datas para a aplicação do inquérito.

Os dados foram recolhidos por turmas, em ambiente de sala de aula na presença do diretor/a de turma ou de um professor/a do Conselho de Turma, em circunstâncias que

não prejudicaram oportunidades de aprendizagem. Por este motivo, foram recolhidos na última semana de aulas do 2.º Período do ano letivo de 2012/13.

Os questionários foram ministrados pela investigadora em todas as turmas abrangidas. Antes de iniciarem o seu preenchimento foram explicadas as formas de preenchimento dos mesmos nomeadamente a criação do código de investigação para garantir a confidencialidade e anonimato dos dados.

A aplicação dos questionários demorou entre 25-50 minutos. Inicialmente foram lidas as instruções aos alunos e retiradas as dúvidas, em especial no preenchimento do Questionário Sociodemográfico com o preenchimento do código do questionário e de algum vocabulário que os alunos desconheciam (e.g. habilitações literárias dos pais, situação face ao emprego dos pais). No preenchimento do instrumento de Envolvimento, notou-se que os alunos mais novos demoraram mais tempo e também sentiram mais dificuldades em perceber algumas perguntas (e.g. EAE32. *Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação.*).

Procedimentos de Análise de Dados

Recolhidos os dados, procedeu-se ao tratamento estatístico através do software de análise estatística IBM® SPSS® Statistics 22.

De forma a averiguar as qualidades psicométricas das escalas utilizadas foram realizadas análises estatísticas de validade e fidelidade.

Para Almeida e Freire (2008) a metodologia mais utilizada para a realização da análise da validade é a análise fatorial. Esta análise vai permitir entender as características psicométricas de cada instrumento nomeadamente quanto à sensibilidade (verifica se o instrumento tem sensibilidade para distinguir os participantes na sua resposta) efetuada através da análise das tabelas de frequência apresentadas, validade de constructo (avalia se o instrumento mede aquilo que pretende medir), efetuada através da análise fatorial exploratória e fidelidade (o instrumento apresenta consistência interna ou homogeneidade dos itens, ou seja, se os itens propostos medem todos os pressupostos que a escala e as suas dimensões pretendem medir), efetuada através do cálculo do *Alpha de Cronbach* (Maroco, 2010). Como se tratam de escalas já aferidas não fará sentido efetuar testes de sensibilidade. Logo efetuamos testes de validade de constructo e de fidelidade.

Desta forma, a estrutura da pontuação dos itens da escala EAE foram avaliados através de uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) sobre a matriz de correlações, com extração dos fatores pelo método componentes principais, com rotação *Varimax*, um

método de rotação ortogonal que minimiza o número de variáveis que cada agrupamento terá simplificando a interpretação dos fatores.

Os Testes Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de Esfericidade de Bartlett indicam qual é o grau de suscetibilidade ou o ajuste dos dados à análise fatorial, isto é, qual é o nível de confiança que se pode esperar dos dados quando do seu tratamento pelo método multivariado de análise fatorial seja empregada com sucesso (Maroco, 2010).

O KMO apresenta valores normalizados (entre 0 e 1,0) e mostra qual é a proporção da variância que as variáveis (questões do instrumento utilizado) apresentam em comum ou a proporção desta que são devidas a fatores comuns. Para interpretação do resultado obtido, valores próximos de 1,0 indicam que o método de análise fatorial é perfeitamente adequado para o tratamento dos dados. Por outro lado, valores menores que 0,5 indicam a inadequação do método (Pereira, 2001). O segundo teste, o de Esfericidade de Bartlett é baseado na distribuição estatística de “chi quadrado” e testa a hipótese (nula H_0) de que a matriz de correlação é uma matriz identidade (cuja diagonal é 1,0 e todas as outras as outras iguais a zero), isto é, que não há correlação entre as variáveis (Pereira, 2001).

A consistência interna, efetuada através do cálculo do *Alpha de Cronbach*, foi calculada para cada escala assim como para as dimensões de cada escala.

Para todas as dimensões das escalas incluídas no estudo, pressupõe-se que um resultado mais elevado significa o aspeto positivo do domínio designado. Quanto mais elevado o resultado do/a estudante quer nos fatores apurados quer na escala global EAE, maior o seu envolvimento; quanto mais elevado o resultado nas dimensões da EDEP e na escala global, maior a sua disrupção. Esperam-se resultados altos de envolvimento, por ser uma variável positiva e resultados baixos de disrupção, por representar comportamentos negativos e desadequados ao contexto escolar.

Foram analisadas as respostas dadas pelos alunos/as aos itens de cada escala divididos por Discordo e Concordo. Para o cálculo do valor de Discordo foram somadas as percentagens das frequências das respostas 1, 2 e 3 nos itens do questionário, ou seja, de Total desacordo, Bastante em desacordo e Mais em desacordo que de acordo; para cálculo do controlo do valor Concordo foram somadas as percentagens das frequências das respostas 4, 5, e 6 nos itens do questionário, ou seja, de Mais de acordo que em desacordo, Bastante de acordo e Total acordo.

Com este procedimento, pretende-se observar de que forma os alunos se encontram distribuídos pelas escalas de envolvimento e pela escala de disrupção.

Para efeitos de descrição dos resultados foram utilizadas as medidas adequadas à natureza das variáveis, ou seja, frequências, percentagens, medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio padrão), assim como os valores máximos e mínimos.

Para efeitos de análise dos dados, foram utilizados diversos procedimentos, de acordo com a natureza das questões de investigação do presente estudo. As análises foram consideradas na totalidade dos dados, sem exclusão de *outliers*.

De forma a proceder à análise da estatística inferencial foram realizados os estudos necessários para garantir às repostas das questões de investigação elencadas.

Desta forma, e uma vez que se encontra garantida a normalidade da amostra, optou-se por testes paramétricos de análise garantindo-se os procedimentos estatísticos para a sua realização. De acordo com Laureano (2011), os testes paramétricos envolvem hipóteses relativas a um parâmetro da população ou à comparação de parâmetros de duas ou mais populações. São utilizados quando se conhece a distribuição da amostra e quando a característica em estudo é quantitativa (ou tida como tal).

Para análise das diferenças quanto à variável género, foi aplicado o teste *t* para duas amostras independentes tendo em conta os resultados das escalas globais da EAE e EDEP e dos respetivos fatores/dimensões. De acordo com Laureano (2011), o recurso a este teste é o mais indicado uma vez que as variáveis em análise nomeadamente resultados das escalas globais da EAE e EDEP e dos respetivos fatores/ dimensões são variáveis tratadas como quantitativas (dependentes) e o género é uma variável qualitativa nominal (independente), que define grupos independentes (masculino e feminino) para os quais se pode se as médias de respostas são diferentes.

Para a análise das diferenças de médias entre as amostras independentes tendo em conta o Ano Escolar, foi realizada uma Análise de Variância (ANOVA *One-Way*), que tem por objetivo analisar as diferenças das médias entre amostras independentes. A análise de variância é utilizada para comparar duas ou mais médias e verificar se existem diferenças significativas entre elas (Maroco, 2010). De modo a obter uma análise detalhada das diferenças entre as médias de mais de 2 grupos, recorreu-se ao teste HSD de Tukey como descrito em Maroco (2010).

Consideram-se estatisticamente significativas as diferenças entre as médias cujo *p-value* se apresente inferior ou igual a 0,05, para os quais se assume que existem diferenças significativas entre os grupos (Maroco, 2010).

Para Laureano (2011) o teste paramétrico ANOVA *One-Way* aplica-se quando se tem uma variável quantitativa (dependente) e se pretende comparar a sua média em dois ou mais grupos populacionais independentes (k grupos) definidos por uma variável qualitativa (independente ou fator).

Neste caso, este teste foi utilizado para a variável Ano de Escolaridade, para os quatro anos de escolaridade em análise ($K=4$), ou seja, 5.º, 6.º, 7.º e 9.º Anos.

Embora se pudesse realizar para a variável Género este teste, seguiu-se o que a literatura sugere (Laureano, 2011; Maroco, 2010), optando-se pelo teste mais usual para dois grupos (o teste t para duas amostras independentes) para esta variável que compreende apenas dois grupos ($K=2$).

As relações entre as variáveis foram calculadas a partir do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). Este consiste num teste que averigua se duas (ou mais) variáveis intervalares estão associadas, assim como a direção em que estão associadas (positiva ou negativa). O coeficiente de correlação compreende um ponto numa escala entre -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 indica uma relação linear perfeita e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita mas inversa, ou seja quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis. O significado prático dos resultados foi interpretado de acordo com as convenções definidas por Cohen (1992) citado por Field (2009), designadamente um $r = .10$ é considerado pequeno e revela uma associação fraca, um $r = .30$ é considerado médio e revela uma associação moderada e um $r = .50$ é considerado elevado e revela uma associação forte.

Foram analisadas as correlações entre as variáveis intervalares associadas à escala EAE Total e Fatores extraídos; a relação entre estas e escala EDEP Total e às suas três dimensões, assim como de ambas EAE e EDEP e respetivos Fatores/dimensões com os resultados académicos finais dos alunos (Resultados Língua Portuguesa, Resultados de Matemática, Resultados História, Resultados de Ciências e Média de Resultados).

Capítulo 5 – Análise e Discussão dos Resultados

Análise Psicométrica dos instrumentos

Neste segmento iremos apresentar e analisar as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados EAE e EDEP através da análise fatorial exploratória efetuada para cada instrumento, assim como a sua discussão com a bibliografia relevantes de estudos com as mesmas escalas.

Análise Fatorial Exploratória da EAE – Validade

Após a verificação dos pressupostos estatísticos, foi realizada uma primeira análise fatorial exploratória aos 33 itens que compõe a escala EAE, com rotação ortogonal (*varimax*), da qual resultaram 6 fatores que poderão ser responsáveis na explicação e 70,654% da variância total.

A medida de Kaiser-Meyer-Olkin verificou uma adequação da amostra para a análise fatorial (KMO =,952). Por sua vez, os resultados do Teste de Esfericidade de Bartlet [χ^2 (528) \approx 8181,022, $p <,001$], o que indica que as correlações entre os itens são suficientes para a realização da análise.

A distribuição dos itens, na estrutura fatorial verificada na tabela 4, sugere que estes se agrupam de acordo com os pressupostos teóricos subjacentes à construção deste questionário. Desta forma, o Fator 1, que explica 25,536% da variância agrupa itens correspondentes ao envolvimento cognitivo que os alunos implicam no seu estudo. O Fator 2, que explica 10,077% da variância corresponde a itens de envolvimento afetivo de gosto e identificação com a escola. O Fator 3 corresponde também ao envolvimento afetivo mas ao gosto pela aprendizagem e interesse em aprender, explicando 9,967% da variância. O Fator 4 tem a ver com o envolvimento comportamental, mas de esforço na tarefa, comportamento em sala de aula, e atenção ao trabalho escolar, explicando 9,493% da variância. O Fator 5, que explica 8,756% da variância, tem a ver ainda com o envolvimento comportamental, agrupando itens que se relacionam com a participação na vida escolar e em atividades extracurriculares. Por fim, o Fator 6 agrupa os itens invertidos da escala e corresponde a uma escala de não envolvimento, ou seja, uma vez que os valores apresentados são positivos para o aborrecimento, distração, desatenção e falta de esforço e envolvimento nas tarefas académicas e explica 7,026% da variância.

Tabela 4 – Estrutura Fatorial da Escala EAE

Itens	Fatores					
	1	2	3	4	5	6
29. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras.	,830	,147	,099	,114	,193	-,093
28. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei.	,789	,218	,187	,126	,104	-,029
27. Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas.	,776	,100	,234	,090	,136	-,050
25. Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências.	,776	,135	,241	,127	,239	-,037
24. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.	,753	,169	,237	,180	,240	-,067
32. Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação.	,734	,142	,138	,281	,252	-,126
22. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei.	,733	,169	,215	,300	,194	-,152
30. Procuo relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender.	,717	,204	,182	,341	,188	-,067
26. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.	,715	,198	-,004	,240	,225	-,154
23. Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida.	,660	,122	,347	,186	,199	,028
33. Tento compreender melhor a matéria, identificando as ideias principais dos textos que leio.	,616	,101	,226	,389	,335	-,022
31. Faço resumos e esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender.	,588	,109	,149	,234	,175	-,168
6. Gosto da minha escola.	,105	,870	,185	,074	,087	-,044
9. Sinto-me feliz por andar nesta escola.	,235	,849	,162	,133	,099	-,057
7. Sinto orgulho por andar nesta escola.	,194	,844	,215	,055	,128	-,002
8. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola.	,319	,650	,075	,216	,136	-,173
3. Gosto daquilo que estou a aprender na escola.	,263	,241	,756	,168	,129	-,222
4. Gosto de aprender coisas novas na escola.	,275	,227	,753	,194	,153	-,152
2. Penso que o que estamos a aprender na escola tem interesse.	,324	,250	,722	,169	,139	-,184
1. Estou muito interessado em aprender.	,423	,162	,627	,284	,033	-,098
17. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando tenho dificuldade numa matéria.	,412	,213	,192	,676	,090	-,103

Itens	Fatores					
	1	2	3	4	5	6
11. Nas aulas, faço o melhor que posso.	,425	,124	,319	,624	,184	-,184
18. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema.	,460	,187	,152	,599	,145	-,194
13. Nas aulas, estou atento(a).	,441	,082	,234	,595	,222	-,183
10. Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola.	,471	,216	,362	,573	,172	-,146
20. Ofereço-me para ajudar nas atividades da escola, tais como comemorações ou outras.	,259	,110	,059	,100	,775	-,038
19. Participo nas atividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo, ou outras.	,261	,144	,181	,053	,746	,026
21. Assumo um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola.	,328	,117	,052	,104	,720	-,041
12. Participo nas atividades realizadas na escola.	,320	,065	,113	,426	,605	-,41
5. Sinto que é aborrecido aprender.	-,192	-,130	-,145	,053	,097	,728
14. Nas aulas, finjo que estou a trabalhar.	-,124	-,070	-,331	,027	-,164	,701
16. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria.	-,059	-,027	-,214	-,184	,058	,677
15. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano.	,023	,015	,203	-,294	-,055	,655
Valores Próprios	8,361	3,325	3,289	3,133	2,890	2,310
Percentagem de Variância Explicada	25,536	10,077	9,967	9,493	8,756	7,026
Média	57,450	18,956	20,134	23,857	18,764	10,461
Desvio Padrão	12,05	4,64	3,77	5,27	4,37	4,46
Valor Mínimo	12,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00
Valor Máximo	72,00	24,00	24,00	30,00	24,00	24,00

Uma vez que na escala original os autores encontraram 3 dimensões de envolvimento (afetivo, cognitivo e comportamental) forçou-se a extração de 3 fatores, que explicam 59,557% da variância total. O primeiro fator engloba 22 itens e corresponde a uma escala de envolvimento geral, uma vez que engloba itens das três dimensões de envolvimento teoricamente instituídas pelos autores da escala e explica 35,551% da

amostra. O segundo fator corresponderia ao envolvimento afetivo e explica 12,674% da escala. O terceiro fator, corresponde ao envolvimento comportamental associado ao gosto pela aprendizagem.

Como a variância explicada em 3 fatores é menor do que a inicialmente apurada com 6 fatores, e como os fatores forçados parecem não estar associados às dimensões de envolvimento elencadas pelos autores (Veiga et. al., 2012) optou-se por utilizar a primeira para a análise dos resultados uma vez que parece ser a que melhor traduz os níveis de envolvimento da nossa amostra, assim como responde aos pressupostos teóricos do envolvimento revistos na literatura.

Foi atribuída a seguinte designação aos fatores: Fator 1 – Envolvimento Cognitivo; Fator 2 – Envolvimento Afetivo: Identificação com a Escola; Fator 3 – Envolvimento Afetivo: Interesse na Aprendizagem; Fator 4 – Envolvimento Comportamental: Contexto de Sala de Aula; Fator 5 – Envolvimento Comportamental: Participação na Vida Académica; Fator 6 - Envolvimento Comportamental: Não Envolvimento.

Foram encontradas a média, desvio padrão, valor mínimo e máximo dos 6 fatores, também descritos na Tabela 4. Assim, para o Fator 1 – Envolvimento Cognitivo a média é 57,450 ($DP=12,05$), para o Fator 2 – Envolvimento Afetivo: Identificação com a Escola a média é 18,956 ($DP=4,64$), para Fator 3 – Envolvimento Afetivo: Interesse na Aprendizagem a média é 20,134 ($DP=3,77$), no Fator 4 – Envolvimento Comportamental: Contexto de Sala de Aula a média é 23,857 ($DP=5,27$) Fator 5 – Envolvimento Comportamental: Participação na Vida Académica a média é 18,764 ($DP=4,37$) e no Fator 6 - Envolvimento Comportamental: Não envolvimento a média é 10,461 ($DP=4,46$).

Análise da Consistência Interna das Escalas - Fidelidade

Para a análise da fidelidade, ou seja da consciência interna procedeu-se ao cálculo do *Alpha de Cronbach*, foi calculado para cada escala assim como para as dimensões de cada escala.

Na Escala de Envolvimento dos Estudantes na Escola EAE apresentou uma elevada consistência interna ($\alpha=,955$). Dentro das dimensões apresentou também boa consistência interna em cada dimensão: para o Fator 1 – Envolvimento Cognitivo ($\alpha=,955$); para o Fator 2 – Envolvimento Afetivo – Identificação com a Escola ($\alpha=,877$); no Fator 3 – Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem ($\alpha=,888$); no Fator 4 - Envolvimento Comportamental – Sala de Aula ($\alpha=,903$); Fator 5 - Envolvimento

Comportamental – Participação vida académica ($\alpha=,806$) e, por fim, no Fator 6 - Envolvimento Comportamental: Não envolvimento, embora esta menor que todas as outras dimensões e do que a escala geral ($\alpha=,668$).

Por sua vez, na Escala de Disrupção Escolar Professada (EDEP), a escala também apresentou uma boa consistência interna para a escala geral ($\alpha=,860$), assim como para duas das suas dimensões: Distração – Transgressão ($\alpha=,703$) e Agressão aos Pares ($\alpha=,728$). Por sua vez, a dimensão Agressão à Autoridade não apresentou uma consistência interna adequada ($\alpha=,495$). Os resultados destes cálculos são apresentados na Tabela 5.

Estes resultados são semelhantes aos apresentados por Veiga (2012), com exceção da dimensão Agressão à Autoridade. Para Veiga (2012) a escala apresentava elevada consistência interna quer total ($\alpha=,840$), quer por dimensão de disrupção: distração – transgressão ($\alpha=,780$), Agressão a Pares ($\alpha=,750$) e agressão à autoridade ($\alpha=,770$).

Tabela 5 – Análise da Consistência Interna das escalas EAE e EDEP e respetivas dimensões

Escala	Dimensões	Alpha	Alpha Escala Global
EAE	F1 - Envolvimento Cognitivo	,955	,955
	F2 - Envolvimento Afetivo – Identificação com a Escola	,877	
	F3 - Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem	,888	
	F4 - Envolvimento Comportamental – Sala de Aula	,903	
	F5 - Envolvimento Comportamental – Participação vida académica	,806	
	F6 - Envolvimento Comportamental – Não envolvimento	,668	
EDEP	Distração - Transgressão	,703	,860
	Agressão a Pares	,728	
	Agressão à Autoridade	,495	

Análise das Respostas aos itens das Escalas EAE

Foram analisadas as respostas dadas pelos alunos/as aos itens de cada escala divididos por Discordo e Concordo. Para o cálculo do valor de Discordo foram somadas as percentagens das frequências das respostas 1, 2 e 3 nos itens do questionário, ou seja, de Total desacordo, Bastante em desacordo e Mais em desacordo que de acordo; para cálculo do controlo do valor Concordo foram somadas

as percentagens das frequências das respostas 4, 5, e 6 nos itens do questionário, ou seja, de Mais de acordo que em desacordo, Bastante de acordo e Total acordo.

Na maioria dos itens, os alunos concordam com as afirmações de envolvimento apresentadas pela positiva, destacando-se as repostas invertidas pela negativa.

De forma geral, como podemos verificar na Tabela 6, observa-se que os valores da percentagem de alunos que concordam com itens contendo indicadores de envolvimento positivo são iguais ou superiores a 75,8% da amostra inquirida, havendo mesmo itens que se encontram entre os 90 – 93%, dos quais se destaca o item 01 (01. *Estou muito interessado em aprender*) com 92,0% ou o item 04 (*Gosto de aprender coisas novas na escola.*) com 93,1%, ambos no Fator 3 - Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem, aliás o que mais se destaca pela positiva.

No Envolvimento Cognitivo, essa concordância encontra-se entre 80 e 90% das respostas, sendo a mais elevada 89,2% (e.g. *Item 22. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei; Item 33. Tento compreender melhor a matéria, identificando as ideias principais dos textos que leio.*). Por sua vez, a maior discordância representa 19,5% das respostas (e.g. *Item 26. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.*)

Quanto ao Envolvimento Afetivo – Identificação com a Escola, cerca de 80% dos alunos se identifica com a escola, em que 86,7% respondem de forma positiva a itens como o Item 36 (*Gosto da minha escola.*), mostrando o quanto se sentem felizes de frequentar a escola em estudo.

Tabela 6 – Distribuição dos/as alunos/as pelos itens do envolvimento na escola, em termos de discordância e concordância com o conteúdo do item

Envolvimento dos/as Estudantes na Escola		Discordo (%)	Concordo (%)
F1 Envolvimento Cognitivo	29. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras.	14,5	85,5
	28. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei.	14,2	85,8
	27. Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas.	17,4	82,6
	25. Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências.	15,2	84,8
	24. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.	12,0	88,0

Envolvimento dos/as Estudantes na Escola		Discordo (%)	Concordo (%)
	32. Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informa	18,2	81,8
	22. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei.	10,8	89,2
	30. Procuo relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender.	14,5	85,5
	26. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.	19,5	80,5
	23. Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida.	11,6	88,4
	33. Tento compreender melhor a matéria, identificando as ideias principais dos textos que leio.	10,8	89,2
	31. Faço resumos e esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender.	19,8	80,2
	Média dos 12 itens:	14,9	85,1
F2	06. Gosto da minha escola.	13,3	86,7
Envolvimento Afetivo - Identificação Escola	09. Sinto-me feliz por andar nesta escola.	16,9	83,1
	07. Sinto orgulho por andar nesta escola.	16,9	83,1
	08. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola.	20,2	79,8
	Média dos 4 itens:	16,8	83,2
F3	03. Gosto daquilo que estou a aprender na escola.	9,2	90,8
Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem	04. Gosto de aprender coisas novas na escola.	6,9	93,1
	02. Penso que o que estamos a aprender na escola tem interesse.	8,5	91,5
	01. Estou muito interessado em aprender.	8	92
	Média dos 4 itens:	8,2	91,9
F4	17. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando tenho dificuldade numa matéria.	21,3	78,7
Envolvimento Comportamental – Sala de Aula	11. Nas aulas, faço o melhor que posso.	11,8	88,2
	18. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema.	20,1	79,9
	13. Nas aulas, estou atento(a).	18,5	81,5
	10. Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola.	11,3	88,7
	Média dos 5 itens:	16,6	83,4

Envolvimento dos/as Estudantes na Escola		Discordo (%)	Concordo (%)
	20. Ofereço-me para ajudar nas atividades da escola, tais como comemorações ou outras.	24,2	75,8
F5	19. Participo nas atividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo, ou outras.	13,6	86,4
Envolvimento Comportamental – Participação Vida Académica	21. Assumo um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola.	21,6	78,4
	12. Participo nas atividades realizadas na escola.	13,7	86,3
	Média dos 4 itens:	18,3	81,7
	05. Sinto que é aborrecido aprender.	20,3	79,7
F6	14. Nas aulas, finjo que estou a trabalhar.	10,6	89,4
Envolvimento Comportamental – Não envolvimento	15. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano.	51,9	48,1
	16. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria.	37,1	62,9
	Média dos 4 itens:	30,0	70,0

O Fator 4 Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem, situa-se sempre acima dos 90% de percentagem de concordância, o que mostra que a grande maioria dos alunos inquiridos gosta de aprender coisas novas na escola 93,1% (Item 04) e 92,0% está interessado em aprender (Item 01).

Quanto aos resultados de envolvimento comportamental, comportamento em sala de aula, os alunos mostram-se motivados, aplicados e atentos. Os valores deste fator situam-se acima de 78% com a resposta mais alta a pertencer ao item 10 (*Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola*) com 88,1% de concordância da nossa amostra.

Mais de 75% dos/as alunos/as inquiridos participam na vida académica, Fator 5 de Envolvimento comportamental. Participam nas atividades da escola mais de 86% dos alunos inquiridos (Item 19 e Item 12).

Quanto ao último fator, que corresponde a comportamentos de Não Envolvimento, as respostas dos alunos salientam-se pela negativa: 48,1% dos alunos considera que trabalha apenas o necessário para passar de ano (Item 15); 79,7% sente que é aborrecido aprender (Item 05); 89,4% dos alunos referem fingir que estão a trabalhar nas aulas (Item 14) e 62,9% referem pensar em coisas não relacionadas com a matéria durante a aula (Item 16).

Ora, estes resultados fazem pensar uma vez que 88,2% refere fazer na aula o melhor que pode (item 11), mostrando as contradições com as repostas nos itens de Envolvimento comportamental em sala de aula.

Análise das Respostas aos itens das Escalas EDEP

À semelhança da Escala EAE, foram analisadas as repostas dos/as alunos/as aos itens da escala EDEP. Sendo uma escala que retrata uma série de comportamentos disruptivos, a maioria dos alunos posicionou-se do lado do discordo. Na amostra os resultados posicionam-se acima dos 78%, conforme se pode verificar pela análise da Tabela 7, para os resultados discordo, o que implica uma menor distribuição da disrupção escolar.

Quanto à dimensão Distração-Transgressão, os resultados pela negativa (Discordo) situam-se entre 78% e 96,5% nos itens que compõem a dimensão. Salienta-se que 96,5% dos alunos inquiridos referem discordar em situações como faltar às aulas por desinteresse (Item 13), 95,1% refere não perturbar a aula saindo do lugar, fazendo barulho ou outros desacetos (Item 08), 91,1 refere trazer o material necessário para a aula (Item 09). De forma negativa, ou seja, através da concordância do item disruptivo, 22% refere ser distraído nas aulas (Item 14), e 17,9% assume que fala sem autorização, perturbando a aula (Item 4). Note-se que 20,4% assume chegar atrasado às aulas (Item 12).

Tabela 7 – Distribuição dos/as alunos/as pelos itens do envolvimento na escola, em termos de discordância e concordância com o conteúdo do item

Disrupção Escolar Professada	Discordo (%)	Concordo (%)
04. Falo sem autorização, perturbando as aulas.	82,1	17,9
08. Saio do lugar, faço barulho e outros desacetos, perturbando a aula.	95,1	4,9
Distração / Transgressão 09. Esqueço-me de trazer material para as aulas.	91,9	8,1
12. Sou pontual a chegar às aulas.	20,4	79,6
13. Falto às aulas por desinteresse.	96,5	3,5
14. Estou distraído(a) nas aulas.	78,0	22,0
Média dos 6 itens:	77,3	22,7

Disrupção Escolar Professada		Discordo (%)	Concordo (%)
	01. Destruo intencionalmente o material da escola.	94,6	5,4
	02. Agrido fisicamente os meus colegas.	95,1	4,9
Agressão aos Pares	03. Sou obediente aos meus professores.	15,2	84,8
	15. Agrido verbalmente os meus colegas.	94,1	5,9
	16. Ameaço as pessoas na escola	96,6	3,4
Média dos 5 itens:		79,1	20,9
	05. Agrido fisicamente os professores.	95,9	4,1
	06. Digo palavrões na aula.	96,4	3,6
Agressão à Autoridade	07. Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola.	97,7	2,3
	10. Roubo coisas na escola.	97,9	2,1
	11. Agrido verbalmente os professores.	97,1	2,9
Média dos 5 itens:		97,0	3,0

Na dimensão Agressão aos Pares, a maioria discorda com itens positivos de agressão, respondendo negativamente. Apenas 5,9% assume agressões verbais aos colegas (Item 15), 4,9% agressões físicas (Item 02), 5,4% destruição de material da escola (Item 01) e 3,4% proferem ameaças dentro do recinto escolar (Item 16). Note-se que 84,8% afirmam ser obedientes aos professores, assumindo a desobediência à autoridade do professor 15,2% (Item 03).

Quanto à Agressão à Autoridade, a maioria também discorda dos itens positivos respondendo negativamente. No entanto, 4,1% assume agredir fisicamente professores (Item 05), 3,6% diz palavrões (Item 06), 2,9% agride verbalmente os professores (Item 11), 2,3% vem bêbado ou drogado para a escola (Item 07) e 2,1 assume roubos na escola (Item 10).

Análise Estatística Inferencial

Teste t para duas amostras independentes EAE – Género

Para análise das diferenças quanto à variável género, foi aplicado o teste t para duas amostras independentes tendo em conta os resultados das escalas globais da EAE e dos 6 fatores apurados.

Como pode ser observado na Tabela 8, se compararmos as médias de envolvimento escolar entre o género masculino e o feminino, verificamos que a suas médias apresentam valores muito próximos, tanto no global da escala como por Fator apurado.

Os valores obtidos através do teste *t* assinalam diferenças significativas quanto ao envolvimento cognitivo, com médias superiores para as raparigas ($p < ,05$). Para os fatores de Envolvimento Afetivo - Identificação com a Escola e Interesse na Aprendizagem não existem diferenças significativas quanto ao género, assim como para os fatores de Envolvimento Comportamental Sala de Aula e Participação vida académica. Quanto ao fator 6 – Não Envolvimento, mais uma vez existem diferenças muito significativas com médias superiores para os rapazes, pressupondo diferenças altamente significativas quanto ao género ($p < ,001$).

Tabela 8 – Diferenças entre médias no Envolvimento Escolar e fatores apurados em função do Género.

Dimensões de envolvimento escolar	Género Feminino			Género Masculino			<i>t</i>	<i>p-value</i>
	N	M	DP	N	M	DP		
Fator 1 – Envolvimento Cognitivo	177	58,97	10,71	185	56,12	13,13	2,255	,025*
Fator 2 – Envolvimento Afetivo – Identificação com a Escola	187	19,23	4,39	194	18,65	4,87	1,323	,187
Fator 3 – Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem	191	20,46	3,15	193	19,84	4,28	1,590	,113
Fator 4 - Envolvimento Comportamental – Sala de Aula	185	24,39	4,96	190	23,35	5,55	1,925	,055
Fator 5 - Envolvimento Comportamental – Participação vida académica	188	19,05	4,02	190	18,47	4,70	1,300	,195
Fator 6 - Envolvimento Comportamental:– Não envolvimento	183	9,33	3,68	188	11,53	4,90	-4,877	,001***
EAE Total	157	161,52	23,46	167	153,22	30,52	2,734	,007

* = $p < ,05$; ** = $p < ,01$; *** = $p < ,001$

Lam e cols. (2012) verificaram que, comparativamente com os rapazes, as raparigas reportavam maiores níveis de envolvimento escolar. Acrescentam ainda que várias investigações que procuraram verificar uma relação entre alguns indicadores do envolvimento escolar (e.g. motivação intrínseca; persistência nos trabalhos escolares) em função da variável sexo, observaram que os rapazes se classificavam como sendo menos motivados do que as raparigas; diziam utilizar menos tempo na realização dos seus trabalhos de casa escolares; e, ainda, manifestavam-se como menos interessados e entusiasmados, na prossecução dos seus estudos.

Para além disso, também de acordo com Lam e cols. (2012), o género feminino expressava maior envolvimento cognitivo, demonstrando maior capacidade de autorregulação, planeamento e monitorização das suas aprendizagens comparativamente com o sexo masculino.

Teste t para duas amostras independentes EDEP – Género

Para análise das diferenças quanto à variável género, foi aplicado o teste t para duas amostras independentes tendo em conta os resultados das escalas globais da EDEP e as 3 dimensões que desta resultam.

Os resultados desta análise, que se podem verificar na tabela 9, mostram elevada significância estatística ($p < ,001$) na Distração – transgressão, Agressão aos pares e na disrupção total.

Tabela 9 – Diferenças entre médias na Disrupção Escolar e dimensões em função do Género

Dimensões de disrupção escolar	Género Feminino			Género Masculino			t	p-value
	N	M	DP	N	M	DP		
Distração - Transgressão	188	10,38	4,05	180	12,14	5,32	-3,572	,001***
Agressão aos Pares	187	6,46	2,74	191	8,37	4,20	-5,216	,001***
Agressão à autoridade	188	5,52	2,27	191	6,31	3,33	-2,702	,007**
EDEP Total	182	22,30	6,74	177	26,70	11,34	-4,489	,001***

* = $p < ,05$; ** = $p < ,01$; *** = $p < ,001$

A literatura sugere que as raparigas apresentam menores manifestações de agressividade, sendo as transgressões menos esperadas e também mais criticadas, assim como maior predomínio de comportamentos agressivos, antissociais e delinquentes nos rapazes, assim como maior desatenção (Veiga, 2012).

No estudo de Veiga de 1991, citado por Veiga (2012), os resultados vão de encontro aos resultados aqui encontrados com médias de disrupção mais elevadas no sexo masculino do que no feminino. As análises de variância deste estudo verificam-se diferenças entre as médias dos dois grupos na disrupção, assim como superioridade do sexo masculino com elevada significância estatística ($p < ,001$) na agressão aos colegas, na agressão à autoridade e na disrupção total.

ANOVA Oneway EAE – Ano de Escolaridade

Para aferir da existência de diferenças significativas entre as médias e após a verificação dos pressupostos estatísticos necessários, efetuaram-se as análises da ANOVA Oneway para os fatores apurados da Escala de Envolvimento dos/as Estudantes na Escola e Escala de Envolvimento Total.

Os resultados do teste de comparação de médias, descritos na Tabela 10, permitem aferir a existência de diferenças altamente significativas entre médias dos/as alunos/as dos diferentes anos escolares (5º ano, 6º ano 7.º ano e 9º ano) ao nível quer do Envolvimento Total [F (3,321) = 8,400, $p = ,001^{***}$] quer ao nível da maioria dos fatores de envolvimento apurados, nomeadamente do Envolvimento Cognitivo [F (3,361) = 7,626, $p = ,001^{***}$], do Envolvimento Afetivo – Identificação com a Escola [F (3,380) = 14,085, $p = ,001^{***}$], do Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem [F (3,383) = 10,132, $p = ,001^{***}$]. É ainda significativa a diferença de médias quanto ao Envolvimento Comportamental em Sala de Aula, [F (3,373) = 4,361, $p = ,005^{**}$].

Tabela 10 – Diferenças entre médias no Envolvimento dos Estudantes na Escola em função do Ano de Escolaridade

Fatores de envolvimento escolar	Ano Escolar	N	Média	Desvio Padrão	Z	Sig.
Fator 1 Envolvimento Cognitivo	5.º Ano	73	61,58	10,64	7,626	,001***
	6.º Ano	87	57,61	12,32		
	7.º Ano	107	58,43	12,42		
	9.º Ano	98	53,16	11,17		
	Total	365	57,45	12,05		

Fatores de envolvimento escolar	Ano Escolar	N	Média	Desvio Padrão	Z	Sig.
Fator 2 Envolvimento Afetivo – Id. Escola	5.º Ano	78	20,32	4,03	14,085	,001***
	6.º Ano	96	20,41	3,67		
	7.º Ano	110	18,69	4,59		
	9.º Ano	100	16,79	5,11		
	Total	384	18,96	4,64		
Fator 3 Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem	5.º Ano	78	21,96	3,12	10,132	,001***
	6.º Ano	98	20,33	3,36		
	7.º Ano	110	19,64	4,16		
	9.º Ano	101	19,08	3,68		
	Total	387	20,13	3,77		
Fator 4 Envolvimento Comportamental – Sala de Aula	5.º Ano	76	25,29	5,65	4,361	,005*
	6.º Ano	93	24,00	5,10		
	7.º Ano	110	24,00	5,36		
	9.º Ano	98	22,45	4,74		
	Total	377	23,86	5,27		
Fator 5 Envolvimento Comportamental – Part. vida académica	5.º Ano	75	19,43	4,83	1,395	,244 ns
	6.º Ano	97	18,99	4,31		
	7.º Ano	109	18,70	4,36		
	9.º Ano	100	18,12	4,06		
	Total	381	18,76	4,37		
Fator 6 Envolvimento Comportamental – Não envolvimento	5.º Ano	75	10,01	4,49	2,078	,103 ns
	6.º Ano	94	9,70	4,43		
	7.º Ano	105	10,99	4,88		
	9.º Ano	99	10,96	3,90		
	Total	373	10,46	4,47		
EAE Total	5.º Ano	64	167,73	22,12	8,400	,001***
	6.º Ano	79	160,34	26,93		
	7.º Ano	90	157,43	29,71		
	9.º Ano	92	146,72	26,37		
	Total	325	157,14	27,62		

* = $p < ,05$; ** = $p < ,01$; *** = $p < ,001$

Para se entender quais os anos de escolaridade que apresentavam mais diferenças, assim como retirar elações sobre possíveis diferenças de início e final de ciclo, foi realizada a análise mais pormenorizada entre as médias através do teste de HSD de Tukey cujos resultados se encontram expressos na tabela 11.

Para o primeiro fator Envolvimento Cognitivo, podemos afirmar que existem diferenças de médias altamente significativas entre o 5.º e o 9.º Ano ($p <,001$). Note-se que o 5.º ano corresponde a uma enorme mudança com a transição do 1.º para o 2.º ciclo e todas as mudanças de rotina escolar que estas acarretam. Passar para uma escola maior, com muitas disciplinas obriga a um maior envolvimento cognitivo dos alunos. Por sua vez, o início do 3.º ciclo também pressupõe mudanças, em especial com o foco nos exames nacionais que é dado ao 3.º ciclo. Daí que os resultados do 9.º ano sejam muito significativos. Sendo o 6.º ano também um ano de exame, poder-se-ia esperar resultados mais elevados de diferença de médias. Contudo, considero que estes resultados são fruto quer da imaturidade dos alunos (que não têm a verdadeira noção do impacto do exame nacional uma vez que até esta data apenas realizaram provas de aferição) quer pela novidade que este exame ainda representa para estes alunos que o realizam sobre estas regras pela primeira vez. Considera-se que apenas no final do ano, quando confrontados com os resultados e com o (in)sucesso quer nas provas quer na transição de ciclo estes resultados poderão sofrer alterações se novamente analisados.

No Fator 2 – Envolvimento Afetivo – Identificação com a Escola, podemos também afirmar que os alunos de 9.º ano se diferenciam dos alunos dos restantes anos de escolaridade com diferenças estatísticas altamente significativas ($p <,001$). Já com os de 7.º as diferenças são significativas ($p <,05$).

No Fator 3 - Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem, os resultados são altamente significativos nas diferenças entre o 5.º e 7.º ano e com o 9.º Ano ($p <,001$), e significativas ($p <,05$) para o 7.º ano.

No Envolvimento Comportamental – Sala de Aula apenas se apresentam diferenças significativas entre o 5.º e 9.º ano ($p <,01$). Na escala total os resultados de 9.º ano também se mostram significativos com o 7.º ano ($p <,05$), bastante significativos para o 6.º ano ($p <,01$) e altamente significativos com o 5.º ano.

Tabela 11 – Resumo Teste *post-hoc* de Comparações Múltiplas – HSD de Turkey com os fatores estatisticamente significativos

Variável Dependente	(I) Ano Escolar	(J) Ano Escolar	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Fator 1 – Envolvimento Cognitivo		5º Ano	-8,41208 [*]	1,81365	,001 ^{***}	-13,0932	-3,7310
	9º ano	6º Ano	-4,44593	1,72799	,051	-8,9059	,0141
		7º ano	-5,26664 [*]	1,64022	,008 ^{**}	-9,5001	-1,0332
Fator 2 – Envolvimento Afetivo – Id. Escola		5º Ano	-1,62960	,65367	,063	-3,3164	,0572
	7º ano	6º Ano	-1,71534 [*]	,61677	,029 [*]	-3,3069	-,1238
		9º ano	1,90091 [*]	,61015	,011 [*]	,3265	3,4754
		5º Ano	-3,53051 [*]	,66709	,001 ^{***}	-5,2519	-1,8091
	9º ano	6º Ano	-3,61625 [*]	,63098	,001 ^{***}	-5,2445	-1,9880
Fator 3 – Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem		6º Ano	1,63501 [*]	,55302	,017 [*]	,2080	3,0620
	5º Ano	7º ano	2,32517 [*]	,53948	,001 ^{***}	,9331	3,7172
		9º ano	2,88233 [*]	,54936	,001 ^{***}	1,4648	4,2999
Fator 4 - Envolvimento Comportamental – Sala de Aula		5º Ano	-2,84049 [*]	,79551	,002 ^{**}	-4,8934	-,7876
	9º ano	6º Ano	-1,55102	,75345	,169	-3,4954	,3934
		7º ano	-1,55102	,72296	,141	-3,4167	,3147
EAE Total		5 Ano	-21,01698 [*]	4,34964	,001 ^{***}	-32,2501	-9,7839
	9º ano	6 Ano	-13,62438 [*]	4,09888	,005 ^{**}	-24,2099	-3,0389
		7 ano	-10,71594 [*]	3,96182	,036 [*]	-20,9475	-,4844

*. A diferença média é significativa no nível 0.5. | **. A diferença média é significativa no nível 0.01.

***. A diferença média é significativa no nível 0.001.

ANOVA Oneway EDEP – Ano de Escolaridade

Para aferir da existência de diferenças significativas entre as médias e após a verificação dos pressupostos estatísticos necessários, efetuaram-se as análises da ANOVA *Oneway* para as dimensões da escala EDEP (Distração-Transgressão, Agressão aos Pares e Agressão à Autoridade) e para a Escala total.

Os resultados apresentados na Tabela 12 resumem as diferenças de médias na Disrupção Escolar e respetivas dimensões em função do ano de escolaridade. Conforme se pode verificar não existem diferenças de médias significativas nesta amostra nem para a Disrupção Escolar nem para as dimensões de disrupção. Desta forma, podemos concluir que o ano de escolaridade não representa uma boa dimensão na explicação do aumento da disrupção escolar.

Tabela 12 – Diferenças entre médias na Disrupção Escolar em função do Ano de Escolaridade

Fatores de Envolvimento Escolar	Ano Escolar	N	Média	Desvio Padrão	Z	Sig.
Distração – Transgressão	5.º Ano	72	11,38	4,95	,067	,977 ns
	6.º Ano	95	11,12	4,615		
	7.º Ano	105	11,18	5,69		
	9.º Ano	99	11,36	3,70		
	Total	371	11,25	4,78		
Agressão aos Pares	5.º Ano	74	7,82	4,02	1,791	,148 ns
	6.º Ano	96	7,04	2,95		
	7.º Ano	111	7,89	4,59		
	9.º Ano	100	6,96	2,67		
	Total	381	7,42	3,67		
Agressão à Autoridade	5.º Ano	75	6,37	3,93	1,937	,123 ns
	6.º Ano	95	5,78	2,65		
	7.º Ano	111	6,14	3,21		
	9.º Ano	101	5,43	1,24		
	Total	382	5,91	2,87		
EDEP Total	5.º Ano	69	25,46	9,72	,705	,550 ns
	6.º Ano	92	23,87	8,47		
	7.º Ano	103	25,05	12,36		
	9.º Ano	98	23,71	6,37		
	Total	362	24,47	9,51		

* = $p < ,05$; ** = $p < ,01$; *** = $p < ,001$

No estudo de Veiga de 1996, citado por Veiga (2012), os resultados obtidos na escala global de disrupção e nas três dimensões apuradas corroboram os dados recolhidos com a nossa amostra. Parece que o ano de escolaridade por si em pouco contribui para a explicação de diferenças de médias entre as dimensões e a disrupção escolar. Veiga (2012) também salienta a necessidade de existirem mais estudos que relacione estas variáveis com o ano de escolaridade. Ora, se por um lado os dados parecem fazer sentido uma vez que à medida que a escolaridade aumenta, mais necessita os alunos de se concentrar e de se centrar nos estudos. Estes dados explicam porque o ano de escolaridade se apresenta como significativo na explicação do envolvimento dos estudantes na escola e os dados recolhidos vão no mesmo sentido. Se pensarmos em idade, o estudo de Veiga (2012) refere que existem estudos que sugerem um aumento da disrupção escolar em função da idade (e.g. Estrela, 1986); contudo, outros estudos (e.g. Marton et al., 1987, citado por. Veiga, 2012) chamam a atenção para a diminuição de comportamentos disruptivos em casa e na escola com a passagem à adolescência.

Independentemente da idade, pensando que alunos de idades mais avançadas corresponderão também a anos de escolaridade mais avançados, podemos concluir que o aumento da escolaridade não se mostra um fator relevante para a explicação da disrupção escolar

Estudos revelam que 70% dos alunos que causavam problemas de disrupção escolar se encontram nos últimos anos de escolaridade (e.g. Galloway, 1982, cit. Veiga, 2012). Ora, a nossa amostra não corresponde aos anos de final de escolaridade obrigatória mais sim a anos intermédios. Uma vez que a escolaridade obrigatória em Portugal está orientada para a idade e não para o ano de escolaridade poderemos inferir que aumento de disrupção em anos de escolaridade mais elevados também se encontra associado quer à idade, quer a alterações no percurso académico (e.g. reprovações). Contudo estas variáveis não foram avaliadas: nem o número de retenções nem alunos que frequentam percursos escolares alternativos (e.g. Cursos de Educação e Formação de Jovens - CEF, Percursos Integrados de Educação e Formação - PIEF ou os novos Cursos Vocacionais). Este estudo com esta população poderia se revelar uma mais-valia na compreensão quer do envolvimento escolar destes alunos, quer dos níveis de disrupção escolar que apresentam.

Análises Correlacionais – EAE e Resultados Acadêmicos

Os resultados obtidos na tabela 13 resumem as Correlações de Pearson obtidas através da análise das correlações entre a escala EAE e o seu score total e os resultados acadêmicos nas disciplinas em estudo. Verifica-se que a escala EAE Total se encontra significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma elevada positiva com o Envolvimento Cognitivo ($r =,929$), com o Envolvimento Comportamental – Sala de Aula ($r =,883$), com o Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem ($r =,790$), com Envolvimento Comportamental – Participação na Vida Académica ($r =,699$) e com o Envolvimento Afetivo – Identificação com a Escola ($r =,663$). Desta forma podemos afirmar que quanto maior for o valor da EAE total, maior será o valor dos fatores referidos. Por sua vez, o Fator 6 - Envolvimento Comportamental: Não Envolvimento e a escala total encontram-se significativamente relacionados ($p <,01$), de forma moderada e negativa ($r =-,477$). Isto significa que quanto maior for o resultado da escala total menor será o resultado no fator a que associamos à falta de envolvimento, o que faz todo o sentido uma vez que pressupõe tarefas distintas do esperado no envolvimento dos/as estudantes na escola.

Embora mais baixas do que as correlações entre os fatores e a escala geral, podemos também afirmar com segurança que escala EAE Total se encontra significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma elevada positiva com os resultados acadêmicos de todas as disciplinas estudadas e com a média de resultados, evidenciando congruência com o que aparece na literatura. Valores elevados de envolvimento do /as estudantes na escola são normalmente associados a resultados acadêmicos positivos e favoráveis (Lam & Jimerson, 2008; Carter et al., 2007; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al, 2003).

No que respeita ao Envolvimento Cognitivo, encontra-se significativamente correlacionado ($p <,01$), de forma elevada positiva com Envolvimento Comportamental – Sala de Aula ($r =,783$), o que determina que quanto melhor for o seu comportamento em sala de aula, quanto mais atento e envolvido se encontrar o aluno durante as aulas, maior será o seu Envolvimento Cognitivo, ou seja, mais eficazes serão as estratégias para resolução de problemas de aprendizagem, mais motivado estará o aluno para aprender e maior será o seu investimento na aprendizagem. Apresentam também associações fortes, positivas e significativamente correlacionadas ($p <,01$) com o Envolvimento Cognitivo, Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem ($r =,661$), Envolvimento Comportamental – Participação na vida académica ($r =,619$) e Envolvimento Afetivo – Id. Escola ($r =,505$). Apresentam associações moderadas e

significativamente correlacionadas ($p <,01$) com o Envolvimento Cognitivo todos os resultados acadêmicos e a média de resultados ($r =,407$). Observa-se então que quanto maior for o Envolvimento Cognitivo, maior serão os resultados acadêmicos apresentados. Por sua vez, com o Fator 6 - Envolvimento Comportamental: Não envolvimento encontra-se significativamente relacionado ($p <,01$), de forma baixa e negativa ($r =-,280$).

O Envolvimento Afetivo – Identificação com a escola é significativamente relacionado ($p <,01$), de forma elevada com Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem ($r =,527$) e moderada com o Envolvimento Comportamental – Sala de Aula ($r =,476$) e Envolvimento Comportamental – Participação na vida acadêmica ($r =,387$). A relação deste fator com todos os resultados acadêmicos é baixo mas significativamente relacionado ($p <,01$). Por sua vez, com o Fator 6 - Envolvimento Comportamental: Não Envolvimento encontra-se significativamente relacionada ($p <,01$), de forma moderada e negativa ($r =-,383$) com o Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem, o que faz sentido uma vez que representam comportamentos antagônicos em sala de aula (interesse vs. desinteresse).

Em relação ao fator Envolvimento Comportamental – Sala de Aula, é significativamente relacionado ($p <,01$), de forma elevada com o Envolvimento Comportamental – Participação na vida acadêmica ($r =,566$), assim como com a média de resultados acadêmicos ($r =,501$). É significativamente relacionado ($p <,01$), de forma moderada com os resultados acadêmicos individuais. Estas relações também são esperadas uma vez que quanto mais regulado for o comportamento em sala de aula mais os alunos absorvem a aprendizagem, retirando dúvidas de forma imediata e, assim, efetuando aprendizagens mais eficazes que se traduzem em resultados acadêmicos mais favoráveis.

Em relação ao fator Envolvimento Comportamental – Participação na Vida Acadêmica é significativamente relacionado ($p <,01$), mas de baixa associação aos resultados acadêmicos em todas as disciplinas e na média de resultados, com exceção de Matemática ($r =,120$) cuja significância estatística se mantém, embora mais baixa ($p <,05$).

Quanto ao Fator 6 - Envolvimento Comportamental: Não envolvimento encontra-se significativamente relacionado ($p <,01$), de forma moderada e negativa com a média de resultados acadêmicos ($r =-,415$), assim como com as restantes: Língua Portuguesa ($r =-,373$), Matemática ($r =-,368$), História ($r =-,411$) e Ciências ($r =-,351$).

Relativamente às relações entre os resultados académicos, todos são significativamente relacionados ($p <,01$), e de forte associação com a média de resultados: Língua Portuguesa ($r =,884$), Matemática ($r =,896$), História ($r =,909$) e Ciências ($r =,928$).

Tabela 13 – Correlações de Pearson (*r*) entre fatores de Envolvimento, EAE total e resultados académicos

Correlações de Pearson	EAE Total	Envolvimento Cognitivo	Envolvimento Afetivo – Id. Escola	Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem	Envolvimento Comportamental – Sala de Aula	Envolvimento Comportamental – Part. vida académica	Envolvimento Comportamental – (Des)envolvimento	Resultado Língua Portuguesa	Resultados Matemática	Resultados História	Resultados Ciências	Média de Resultados
EAE Total	-											
Envolvimento Cognitivo	,929**	-										
Envolvimento Afetivo – Id. Escola	,663**	,505**	-									
Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem	,790**	,661**	,527**	-								
Envolvimento Comportamental – Sala de Aula	,883**	,783**	,476**	,651**	-							
Envolvimento Comportamental – Part. vida académica	,699**	,619**	,387**	,430**	,566**	-						
Envolvimento Comportamental (Des)envolvimento	-,477**	-,280**	-,203**	-,383**	-,393**	-,110*	-					
Resultados Língua Portuguesa	,433**	,388**	,155**	,332**	,431**	,177**	-,373**	-				
Resultados Matemática	,418**	,369**	,205**	,313**	,447**	,120*	-,368**	,699**	-			
Resultados História	,430**	,357**	,109*	,338**	,479**	,157**	-,411**	,753**	,736**	-		
Resultados Ciências	,406**	,360**	,126*	,276**	,452**	,188**	-,351**	,767**	,786**	,802**	-	
Média de Resultados	,466**	,407**	,166**	,347**	,501**	,177**	-,415**	,884**	,896**	,909**	,928**	-

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades). | * . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Análises Correlacionais – EDEP e Resultados Acadêmicos

Os resultados obtidos na Tabela 14 resumem as Correlações de Pearson obtidas através da análise das correlações entre as dimensões da escala EDEP, o seu score total e os resultados acadêmicos nas disciplinas em estudo. Verifica-se que a escala EDEP Total se encontra significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma elevada positiva com os resultados das dimensões apuradas: Distração-Transgressão ($r =,890$), Agressão aos Pares ($r =,851$) e Agressão à Autoridade Escolar ($r =,765$). Com os resultados acadêmicos, a Escala EDEP Total encontra-se significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma moderada e negativa com os resultados de Língua Portuguesa ($r =-,310$), de História ($r =-,324$) e com a média de resultados acadêmicos ($r =-,310$). Com os outros resultados acadêmicos, a escala encontra-se relacionada de forma baixa e negativa mas estatisticamente significativa ($p <,01$) com os resultados de Matemática ($r =-,221$) e Ciências ($r =-,273$). Estes resultados fazem sentido pois a literatura sugere que, embora o fracasso académico são seja um comportamento disruptivo, ele aparece frequentemente associado à disrupção escolar (Estrela, 1986; Veiga, 2012). Para Veiga (2012), sendo a disrupção escolar um comportamento escolar inadequado, associado a desinteresse, distrações, transgressões, oposto ao comportamento esperado do aluno para o sucesso, a resposta do professor a este comportamento em sala de aula origina processos disciplinares e consequentes reações disruptivas do aluno. Parece natural que quanto mais alto é o nível de disrupção escolar, aqui traduzido pela escala EDEP total, mais baixos sejam os resultados acadêmicos, e se verifique associação positiva aos valores das dimensões que resultam desta escala.

Os restantes valores seguem o mesmo raciocínio: as correlações são positivas entre os itens da escala, ou seja, quanto maior for a dimensão de Distração-Transgressão, maior será a Agressão aos Pares ($r =,607$) e Agressão à Autoridade ($r =,501$), ambas positivas, de forte associação e significância estatística ($p <,01$). Por sua vez, quanto maior for a Distração-Transgressão do aluno, menor será a sua disponibilidade para a aprendizagem, resultando em associações negativas moderadas com elevada significância estatística ($p <,01$) em Língua Portuguesa ($r =-,317$), História ($r =-,331$) e na média de resultados ($r =-,323$) e em associações baixas e também negativas com a mesma significância ($p <,01$) nas disciplinas de Matemática ($r =-,238$) e ciências ($r =-,288$).

Quanto á Agressão aos Pares, a sua relação com a Agressão à Autoridade apresenta-se como positiva ($r =,547$) e de forte associação e significância estatística ($p <,01$). A

associação desta dimensão com os resultados académicos é baixa e negativa com a mesma significância ($p < ,01$): com Língua Portuguesa ($r = -,291$), Matemática ($r = -,197$), História ($r = -,278$), Ciências ($r = -,256$) e com a média de resultados ($r = -,282$). Por fim, a Agressão à Autoridade, apresentando-se como a tipologia de comportamentos disruptivos mais graves, uma vez que já existe um total desrespeito pela figura do professor, pela autoridade escolar e consequentemente pela aprendizagem, os resultados de correlação desta variável com os resultados académicos são, para além de negativos, os mais baixos com elevada significância ($p < ,01$): com Língua Portuguesa ($r = -,148$), Matemática ($r = -,105$), História ($r = -,184$), Ciências ($r = -,127$) e com a média de resultados ($r = -,153$). Estes resultados parecem fazer sentido, pois a gravidade da agressão à autoridade escolar para além de se traduzir num total desrespeito pela aprendizagem, potencia procedimentos disciplinares rigorosos, que geram mais desinteresse pela escola, e traduzem-se em resultados académicos muito baixos.

Tabela 14 – Correlações de Pearson (*r*) entre dimensões de Disrupção Escolar, Disrupção total e resultados académicos

Correlações de Pearson	EDP Total	Distração-transgressão	Agressão aos Pares	Agressão autoridade escolar	Resultados Língua Portuguesa	Resultados Matemática	Resultados História	Resultados Ciências	Média Resultados
EDP Total	-								
Distração-transgressão	,890**	-							
Agressão aos Pares	,851**	,607**	-						
Agressão autoridade escolar	,765**	,501**	,547**	-					
Resultados Língua Portuguesa	-,310**	-,317**	-,291**	-,148**	-				
Resultados Matemática	-,221**	-,238**	-,197**	-,105*	,699**	-			
Resultados História	-,324**	-,331**	-,278**	-,184**	,753**	,736**	-		
Resultados Ciências	-,273**	-,288**	-,256**	-,127*	,767**	,786**	,802**	-	
Média Resultados	-,310**	-,323**	-,282**	-,153**	,884**	,896**	,909**	,928**	-

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades). | * . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Análises Correlacionais – EDEP e EAE

Os resultados da Tabela 15 resumem as Correlações de Pearson (r) obtidas através da análise das correlações entre as dimensões da escala EDEP e o seu score total, que traduz a disrupção escolar; e os fatores apurados da escala EAE e o seu resultado total, que traduz o envolvimento dos/as alunos/as na escola. A análise evidencia que as correlações entre as dimensões da escala EDEP e o seu score total com os fatores apurados da escala EAE e seu score total são negativas.

Verifica-se que a escala EDEP Total se encontra significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma negativa e moderada com os resultados de envolvimento total ($r = -,421$), assim como com os fatores apurados: Fator 1 – Envolvimento Cognitivo ($r = -,317$); Fator 3 – Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem ($r = -,399$) e com o Fator 4 - Envolvimento Comportamental – Sala de Aula ($r = -,393$).

Verifica-se ainda que a escala EDEP Total se encontra significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma negativa mas baixa com os resultados do Fator 2 – Envolvimento Afetivo – Id. Escola ($r = -,215$) e Fator 5 - Envolvimento Comportamental – Participação na vida académica ($r = -,205$).

Quanto ao Fator 6 - Envolvimento Comportamental: – Não envolvimento, a escala EDEP Total encontra-se significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma positiva e forte ($r = ,545$). Esta correlação positiva faz sentido uma vez que o Fator 6 se associa a itens de não envolvimento, associados a comportamentos irregulares em sala de aula e com a aprendizagem, tais como aborrecimento, desinteresse e desatenção.

Quanto à dimensão Distração-Transgressão, esta encontra-se significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma negativa e moderada com a escala de Envolvimento Geral ($r = -,419$), Fator 1 – Envolvimento Cognitivo ($r = -,336$); Fator 3 – Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem ($r = -,397$) e com o Fator 4 - Envolvimento Comportamental – Sala de Aula ($r = -,402$).

Verifica-se ainda que a dimensão Distração-Transgressão se encontra significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma negativa mas baixa com os resultados do Fator 2 – Envolvimento Afetivo – Id. Escola ($r = -,206$) e Fator 5 - Envolvimento Comportamental – Participação na vida académica ($r = -,180$). Quanto ao Fator 6 - Envolvimento Comportamental: Não envolvimento, encontra-se significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma positiva e moderada ($r = ,482$).

Quanto à dimensão Agressão aos Pares, esta encontra-se significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma negativa e moderada com a escala de Envolvimento Geral ($r = -,427$), Fator 1 – Envolvimento Cognitivo ($r = -,301$); Fator 3 – Envolvimento

Afetivo – Interesse na Aprendizagem ($r = -,377$) e Fator 4 - Envolvimento Comportamental – Sala de Aula ($r = -,377$).

Verifica-se ainda que a dimensão Agressão aos Pares se encontra significativamente correlacionada ($p < ,01$), de forma negativa mas baixa com os resultados do Fator 2 – Envolvimento Afetivo – Id. Escola ($r = -,229$) e Fator 5 - Envolvimento Comportamental – Participação na vida académica ($r = -,242$). Quanto ao Fator 6 - Envolvimento Comportamental: Não envolvimento, encontra-se significativamente correlacionada ($p < ,01$), de forma positiva e moderada ($r = ,488$).

Quanto à dimensão Agressão à Autoridade Escolar, esta encontra-se significativamente correlacionada ($p < ,01$), de forma negativa e baixa com a escala de Envolvimento Geral ($r = -,153$) e Fator 3 – Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem ($r = -,155$). Encontra-se ainda significativamente correlacionada ($p < ,05$), de forma negativa e baixa com o Fator 4 - Envolvimento Comportamental – Sala de Aula ($r = -,115$). Quanto ao Fator 6 - Envolvimento Comportamental: Não envolvimento, encontra-se significativamente correlacionada ($p < ,01$), de forma positiva e moderada ($r = ,363$). Existem correlações muito baixas e não significativas com o Fator 1 – Envolvimento Cognitivo ($r = -,072$), Fator 2 – Envolvimento Afetivo – Id. Escola ($r = -,053$) e com o Fator 5 - Envolvimento Comportamental – Participação na vida académica ($r = -,059$).

As correlações com esta dimensão são muito mais baixas do que as restantes, o que significa que as mesmas se afastam quase na totalidade com as dimensões avaliadas na escala EAE. Ora, estes valores fazem sentido uma vez que correspondem a comportamentos totalmente disruptivos e de desrespeito com os professores, comunidade educativa e instituição escola. Alunos que respondem positivamente a esta dimensão não se encontram envolvidos na escola, apresentando interesses muito divergentes dos escolares e comportamentos de total desrespeito pela escola em geral.

Tabela 15 – Correlações de Pearson (*r*) entre Disrupção Escolar, Dimensões com fatores de Envolvimento e Envolvimento geral dos/as estudantes na escola

Correlações de Pearson	EDP Total	Distração-transgressão	Agressão aos Pares	Agressão autoridade escolar	EAE Total	Envolvimento Cognitivo	Envolvimento Afetivo – Id. Escola	Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem	Envolvimento Comportamental – Sala de Aula	Envolvimento Comportamental – Part. vida académica	Envolvimento Comportamental (Des)envolvimento
EDP Total	-										
Distração-transgressão	,890**	-									
Agressão aos Pares	,851**	,607**	-								
Agressão autoridade escolar	,765**	,501**	,547**	-							
EAE Total	-,421**	-,419**	-,427**	-,153**	-						
Envolvimento Cognitivo	-,317**	-,336**	-,301**	-,072	,929**	-					
Envolvimento Afetivo – Id. Escola	-,215**	-,206**	-,229**	-,053	,663**	,505**	-				
Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem	-,399**	-,397**	-,377**	-,155**	,790**	,661**	,527**	-			
Envolvimento Comportamental – Sala de Aula	-,393**	-,402**	-,377**	-,115*	,883**	,783**	,476**	,651**	-		
Envolvimento Comportamental – Part. vida académica	-,205**	-,180**	-,242**	-,059	,699**	,619**	,387**	,430**	,566**	-	
Envolvimento Comportamental – (Des)envolvimento	,545**	,482**	,488**	,363**	-,477**	-,280**	-,203**	-,383**	-,393**	-,110*	-

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades). | * . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

III – Conclusões

Se o envolvimento dos alunos na escola tem recebido muita atenção dos investigadores, a principal razão passa por tentar combater situações que preocupam as escolas em todo o mundo. Falamos de situações de insucesso académico, associadas ao desinvestimento dos alunos na educação e elevadas taxas de abandono e absentismo académico.

Portugal não é exceção para esta preocupação. O Despacho nº 147-B/ME/96 de 01/08/1996 regula os programas específicos de combate ao insucesso, absentismo e abandono escolar, atualmente no terreno através do Programa TEIP. Mais recentemente outras medidas como o reforço técnico das escolas, através da contratação de psicólogos, animadores socioeducativos, educadores sociais ou técnicos superiores de serviço social (Despacho normativo n.º 20/2012, de 03/10/2012), permitiram fortalecer as estratégias e a sua operacionalização.

Além disso, a disciplina é de tal forma uma preocupação que em 2012 o Governo Português lançou uma lei para regular o estatuto do aluno assim como os seus direitos e deveres (Lei n.º 51/2012 de 05/09/2012), valorizando o compromisso dos pais ou encarregados de educação para o acompanhamento educativo do seu educando. Dentro dos deveres do aluno salientam-se como grandes preocupações das nossas escolas: a assiduidade, pontualidade, respeito pelas normas e pela comunidade educativa (professores, pessoal não docente e colegas) e a disciplina, contextualizando as medidas disciplinares desde a participação disciplinar do aluno até à aplicação de medidas disciplinares corretivas (e.g. ordem de saída da sala de aula, advertência ou realização de tarefas de integração na escola) ou medidas disciplinares sancionatórias (e.g. repreensão registada, suspensão de 1 a 12 dias, conforme a gravidade das participações em análise; transferência de escola ou expulsão).

Regulando a disciplina poderíamos pensar que estaríamos a combater o insucesso, absentismo e abandono. Contudo, dentro das escolas a situação não é vista desta forma: acumulam-se participações disciplinares que originam dezenas de procedimentos disciplinares, com impacto ao nível da gestão de recursos, e que resultam na perda de dias de aulas para um número significativo de alunos. O aluno ao estar suspenso não pode entrar na escola, logo não pode comparecer nas aulas, perdendo situações de aprendizagem que poderão prejudicar ainda mais os seus resultados e agudizar o seu insucesso. E assim repetimos os ciclos de desafeto e de não envolvimento com a escola,

e não resolvemos os seus problemas. A palavra-chave a reter parece ser envolvimento, descrito como o antídoto para os problemas escolares (Fredericks et al, 2004).

Num agrupamento TEIP, o risco parece estar sempre do outro lado do pano. Temos crianças maioritariamente de níveis socioeconómicos baixos, tendencialmente com dificuldades de aprendizagem, e sem ajudas dentro da família. Temos famílias que não se interessam e que ambicionam o final dos estudos dos filhos para que estes se convertam em mais uma fonte de receita para fazer face às despesas. Famílias que não conseguem providenciar uma alimentação adequada, crianças cuja única refeição completa do dia é a que fazem na cantina escolar. Pais desempregados, pais com empregos precários e avulsos, famílias monoparentais provocadas pela emigração ou por relações furtivas.

Dentro da escola temos crianças difíceis, crianças muito difíceis e outras fantásticas. Há quem goste da escola e passe lá a maior parte do seu dia (mesmo sem ir às aulas, por falta ou porque não têm aulas, mas que passam o seu tempo livre na escola para não ficarem na rua), e quem salte os portões para vir para a rua, onde tudo parece mais radioso, para fugir da escola. Com alunos brilhantes, alunos razoáveis e alunos menos bons, há quem estude e se esforce porque ambiciona um futuro diferente, há quem deseje entrar para o mundo do crime e do dinheiro fácil, e quem deseje ir para casa e viver réplicas da vida dos pais. Mas também temos ambição, marcada pelo sucesso individual de alunos que nos encham de orgulho: temos alunos premiados pelos resultados de matemática e ciências, apesar de, globalmente, estarmos no final dos rankings.

Temos bons profissionais, uma vasta oferta extracurricular, clubes (e.g. teatro, artes, carpintaria, rádio, notícias, anti-bullying) animadores no recreio, assistente social para apoio das famílias e psicóloga que ajuda os alunos a vencer. Os alunos dispõem ainda de apoios extra, salas de estudo e tutorias, tudo para inverter os nossos resultados académicos e comportamentais, e promover um sucesso mais global.

No entanto, temos um número elevadíssimo de indisciplina e de insucesso escolar. É preciso perceber: se temos tudo isto para oferecer aos nossos alunos, porque é que temos tanta indisciplina? Serão os nossos alunos envolvidos com a escola aos níveis afetivo, comportamental e cognitivo? Será a nossa indisciplina disrupção escolar? Como tudo isto se relaciona com os resultados académicos dos nossos alunos?

Foi com o objetivo principal de compreender em que medida as dimensões do Envolvimento dos/as Alunos/as na Escola (Afetivo, Cognitivo e Comportamental), as dimensões da Disrupção Escolar (Distração-transgressão, Agressão aos Pares e

Agressão à Autoridade) e o Rendimento Académico nas disciplinas selecionadas (Português, Matemática, História e Ciências) dos alunos em fase de transição de ciclo, ou seja, de 2.º ciclo (5.º e 6.º ano) e de 3.º ciclo (7.º e 9.º ano), se distribuem e se encontram relacionadas entre si, que se realizou o presente estudo, o qual abrangeu um total de 391 alunos, divididos pelos anos elencados.

Os objetivos de investigação passam pela análise da distribuição, das relações de causalidade entre as dimensões, assim como pela análise de diferenças significativas entre os grupos, quanto ao género, ano de escolaridade e ao ciclo, considerando que os estudantes que frequentam um Agrupamento de Escolas TEIP, são denotados como em risco educacional ou de exclusão social e escolar.

Saavedra (2001) elaborou um estudo sobre a relação do nível socioeconómico e do género no (in)sucesso escolar analisando rapazes e raparigas do mesmo e de diferentes níveis socioeconómicos. A literatura refere diferenças estereotipadas nos resultados escolares quanto ao género, assumindo que os rapazes são melhores alunos na matemática e nas ciências e as meninas nas humanidades. Em relação ao nível socioeconómico, a literatura refere que as raparigas tendencialmente apresentam notas mais elevadas, quando comparadas com rapazes de nível socioeconómico superior.

Ora esta associação entre o nível socioeconómico mais desfavorecido e o insucesso escolar não é novidade (Veiga, 2012, 2011; Velez, 2010; Almeida et al., 2005; Saavedra, 2001). Vários estudos referem que o baixo nível socioeconómico dos alunos se encontra associado a atitudes negativas face à escola, pouca motivação e dificuldades na realização das tarefas. No estudo de Saavedra (2001) a autora analisou os resultados nas disciplinas de português, matemática, história, físico-química e educação física em alunos de 7.º e 9.º ano de uma escola no Grande Porto. Os alunos foram distribuídos por género e por nível socioeconómico (de 1 a 4, sendo 1 correspondente a um nível mais baixo e 4 ao mais elevado). Os resultados deste estudo permitem concluir que, no conjunto global das disciplinas analisadas, são sempre as meninas quem leva a vantagem independentemente do seu nível socioeconómico.

Analisando os resultados académicos, as raparigas apresentam melhores resultados académicos em todas as disciplinas analisadas e mantêm esta vantagem em todos os anos de escolaridade analisados. Analisando os resultados por ciclo, em todas as disciplinas os resultados descem em final de ciclo em relação aos apresentados em início de ciclo. Esta descida pode ter a ver com o facto de em final de ciclo os alunos fazerem os exames nacionais e, uma vez que os seus resultados são inferiores aos nacionais, parece normal que essa descida também se sinta.

Salienta-se que sendo esta uma escola TEIP, com crianças provenientes maioritariamente de níveis socioeconómicos desfavorecidos, todos/as alunos/as alvo do estudo apresentam uma média positiva (superior a 2,50 valores em 5), contrariando, assim, a ideia de que alunos de baixos níveis socioeconómicos apresentam resultados baixos. Estes resultados são bastantes positivos e podem espelhar que a escola em questão representa de facto os seus alunos, contrariando a ideia de que as escolas se constroem apenas à semelhança da classe média, sendo o programa TEIP uma forma de ligar a escola à comunidade escolar e social envolvente.

Quanto aos resultados da análise dos instrumentos utilizados ambos apresentam níveis de validade interna muito consistentes ($\alpha \geq .90$) na EAE e ($\alpha \geq .80$) na EDEP.

No estudo de Veiga et al. (2012), os autores referem que na análise da validade externa, a escala foi relacionada com fatores como rendimento académico e comportamento escolar apresentando relações significativas tal como esperado. A escala apresenta elevada consistência interna quer total ($\alpha = .940$), quer por dimensão de envolvimento: cognitiva ($\alpha = .920$), afetivo ($\alpha = .860$) e comportamental ($\alpha = .840$)

De acordo com Veiga (2012), a escala EDEP apresenta elevada consistência interna quer total ($\alpha = .840$), quer por dimensão de perturbação: distração – transgressão ($\alpha = .780$), Agressão a Pares ($\alpha = .750$) e agressão à autoridade ($\alpha = .77$).

Foi realizada uma primeira análise fatorial exploratória aos 33 itens que compõe a escala EAE, com rotação ortogonal (varimax), da qual resultaram 6 fatores que poderão ser responsáveis na explicação e 70,654% da variância total.

A medida de Kaiser-Meyer-Olkin verificou uma adequação da amostra para a análise fatorial (KMO =,952). Por sua vez, os resultados do Teste de Esfericidade de Bartlett [χ^2 (528) \approx 8181,022, $p < .001$], indica que as correlações entre os itens são suficientes para a realização da análise. Uma vez que na escala original os autores encontraram 3 dimensões de envolvimento (afetivo, cognitivo e comportamental), forçou-se a extração de 3 fatores que explicam 59,557% da variância total, maior que nos estudos originais dos autores. No estudo de Veiga et al. (2012) a análise fatorial explicava cerca de 50,880% da variância.

Estudos recentes (Charneca, 2012) também fazem análises fatoriais que extraem mais do que os três fatores da escala original.

Assim, os fatores foram designados da seguinte forma: Fator 1 – Envolvimento Cognitivo; Fator 2 – Envolvimento Afetivo: Identificação com a Escola; Fator 3 – Envolvimento Afetivo: Interesse na Aprendizagem; Fator 4 – Envolvimento Comportamental: Contexto

de Sala de Aula; Fator 5 – Envolvimento Comportamental: Participação na Vida Académica; Fator 6 - Não Envolvimento.

De acordo com a análise dos fatores, estes não fogem às explicações do conteúdo central de envolvimento: o fator de envolvimento cognitivo segue os mesmos itens descritos em Veiga et al. (2012); os fatores de envolvimento afetivo desdobram-se nas duas características do envolvimento afetivo descritas em Fredericks et al. (2004) por um lado a identificação com a escola e o sentido de pertença descrito por Finn (1989) por outro as reações à escola e aos professores (Lam & Jimerson, 2008). Por sua vez, os fatores de envolvimento comportamental dividem-se em três: indicadores de comportamento em sala de aula (Finn, 1993), participação na vida académica (Finn, 1989) e um terceiro correspondendo ao envolvimento nas atividades académicas (Skinner et al., 1993). Contudo, este último fator não se traduz em envolvimento mas sim em não envolvimento, desafeto, traduzindo os sinais de desapego ou alienação sentidos por uma pequena franja de alunos (Reschly et al., 2012; Atweh, Bland, Carrington, & Cavanagh, 2008; Fredericks et al., 2004; Marks, 2000). Correspondem a respostas de concordância em itens invertidos, traduzindo não envolvimento destes alunos e algum desapego.

Tendo em conta que este estudo pretende obter conclusões emergentes dos resultados alcançados, sem que sejam realizadas inferências ou hipóteses prévias, foram desenhadas as seguintes questões de investigação, que passamos para a sua resposta de acordo com os resultados apresentados:

Q1: *Qual é o nível de envolvimento dos alunos que se observa na amostra considerada, ou seja, nos alunos que frequentam este agrupamento TEIP?*

Em resposta à primeira questão de investigação, fica claro que os alunos em análise neste agrupamento apresentam níveis elevados de envolvimento global e nos fatores de envolvimento apurados.

Em relação ao envolvimento cognitivo, mais de 80% dos alunos responde de forma positiva aos itens que o compõe. Desta forma podemos afirmar que os alunos em análise deste agrupamento TEIP apresentam elevados níveis de envolvimento cognitivo, sendo que cerca de 90% dos alunos tenta utilizar esquemas mentais mais complexos na compreensão dos conteúdos (e.g. relacionar a matéria com a anterior, tentar identificar as ideias principais dos estudos). Metallidou e Viachou (2007), citado por Davis et al. (2012), referem que o envolvimento cognitivo corresponde à forma como os alunos se descrevem como estudantes e sobre a sua

aprendizagem, como percebem e sentem as suas capacidades e que estratégias recorrem para potenciar o seu trabalho. O recurso a uma ou outra estratégia cognitiva dependerá da sua motivação para aprender (Liem & Martin, 2011; Greene et al., 2004).

Quanto ao Envolvimento Afetivo – Identificação com a Escola, os resultados mostram que cerca de 80% dos alunos gosta de andar nesta escola, sentindo orgulho e felicidade pela sua frequência. Ora, este tipo de envolvimento é congruente com o que Finn (1989) demonstrou com o seu Modelo de Identificação-Participação. Os alunos gostam desta escola porque sentem que pertencem a esta comunidade educativa, sentindo-se reforçados por frequentar a escola em questão. Com satisfação conseguimos apurar que mais de 90% dos alunos inquiridos se encontram envolvidos afetivamente na aprendizagem. Ora, deveremos considerar que este agrupamento cumpre com os pressupostos a que se propõe em projeto educativo, criando uma escola e aprendizagens com que os alunos se identificam na generalidade.

Quanto ao envolvimento comportamental, o comportamento dos alunos na sala de aula é tendencialmente positivo. Cerca de 80% dos alunos mostram-se envolvidos em sala de aula, com comportamentos positivos. A tendência de ver a parte como o todo faz a toldar o nosso raciocínio e cria a pergunta: Como é que nesta escola os resultados de envolvimento comportamental em sala de aula são tão positivos? Provavelmente por conhecermos os nossos alunos e fazemos regras de comportamento que eles sabem que devem cumprir, e que, apesar de termos muitos alunos indisciplinados, estes são sempre os mesmos e estes não são representativos do todo de alunos nesta escola.

O 6º fator apurado é o mais controverso: representa que 80% de alunos consideram aborrecido aprender; 89% fingem trabalhar em sala de aula; 48% apenas fazem o suficiente para passar e 63% de alunos nas aulas estão a pensar em outras coisas não relacionadas com a matéria. É este o grupo que deve ser alvo da nossa especial atenção, uma vez que estes, os não envolvidos, os que demonstram desapego ou desafeto pela escola (Reschly et al, 2012; Atweh, Bland, Carrington, & Cavanagh, 2008; Fredericks et al., 2004; Marks, 2000) são os que apresentam os fatores de risco que elencamos nas Figuras 4 e 5, são aqueles que ainda não foram conquistados pela escola e que devem ser alvo de uma intervenção que perceba efetivamente quais são as suas necessidades e que chegue o mais possível à sua resolução. Willms (2003) chama a atenção para o

facto dos alunos em desapego ou não envolvidos não apresentarem constantemente problemas de envolvimento: muitos não faltam às aulas.

Vários trabalhos académicos têm sido apresentados sobre este tema (Fernandes, 2013; Charneca, 2012; Rola, 2012) e em todos se observa que os alunos portugueses são envolvidos em todos os tipos de envolvimento estudados. Ora a nossa amostra, mesmo sendo uma escola TEIP não é exceção, pois mesmo com um grupo de não envolvidos, os nossos alunos são muito envolvidos em todos os fatores apurados.

Willms (2003) refere ainda que mesmo os estudantes com baixo nível socioeconómico ou com dificuldades de aprendizagem encontram a resiliência necessária para manter uma postura positiva perante a escola e a aprendizagem, apesar das batalhas pessoais que vão travando.

Q2: *Existem diferenças nas dimensões de envolvimento e na escala total em função do género?*

Na resposta à segunda questão de investigação elencada existem diferenças significativas para o envolvimento cognitivo, sendo claro que as raparigas são mais envolvidas a este nível do que os rapazes (Lam et al., 2012).

Estes resultados também são favoráveis à literatura uma vez que são os rapazes que apresentam, por sua vez, diferenças significativas de Não Envolvimento (Sahil, 2010).

Estes resultados vão também ao encontro dos referenciados em diversos outros estudos, nos quais as raparigas surgem como mais envolvidas do que o rapazes (Archambault et al., 2009; Weiss, Carolan & Baker-Smith, 2009, Sahil, 2010; Lam et al., 2012) ou onde se sugere que os resultados escolares negativos, a falta de envolvimento e o abandono escolar são alguns dos problemas mais evidentes nos rapazes (Sahil, 2010). Lam et al. (2012), ainda no seu estudo, verificaram que, comparativamente com os rapazes, as raparigas reportavam maiores níveis de envolvimento escolar. Estes autores acrescentam ainda que várias investigações que procuraram verificar uma relação entre alguns indicadores do envolvimento escolar (e.g. motivação intrínseca; persistência nos trabalhos escolares) em função da variável sexo, observaram que os rapazes se classificavam como sendo menos motivados do que as raparigas; diziam utilizar menos tempo na realização dos seus trabalhos de casa escolares; e, ainda, manifestavam-se como menos interessados e entusiasmados, na prossecução dos seus estudos. Para além disso, também de

acordo com Lam et al. (2012), o sexo feminino expressa maior envolvimento cognitivo, demonstrando maior capacidade de autorregulação, planeamento e monitorização das suas aprendizagens comparativamente com o sexo masculino. As próprias relações positivas que são estabelecidas no meio escolar são percebidas pelos alunos do sexo feminino e masculino diferentemente, sendo que as raparigas afirmam maior suporte do seu grupo de pares e professores, em comparação com os rapazes, o que, por sua vez, poderá influenciar o seu envolvimento. Registe-se que o suporte social é um dos fatores potencializadores de aceitação e de valorização pessoal, de maior autoestima e de sentimento de pertença para com a escola (Sahil, 2010).

Q3: *Que relação existe entre as dimensões de envolvimento na escola e os resultados escolares dos alunos?*

De acordo com a análise dos resultados deste estudo, as correlações de Pearson (r) entre os valores de envolvimento académico na sua escala total e nos fatores apurados e os resultados escolares das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática Ciências e História são positivas e significativas com a escala total, envolvimento cognitivo e comportamental na sala de aula e negativas com a escala de não envolvimento.

Embora mais baixas do que as correlações entre os fatores e a escala geral, podemos também afirmar com segurança que na escala EAE Total, o envolvimento cognitivo se encontra significativamente correlacionado ($p <,01$), de forma elevada positiva com os resultados académicos de todas as disciplinas estudadas, assim como com a média de resultados. Observa-se então que, quanto maior for o envolvimento cognitivo, melhores são os resultados académicos apresentados, logo o envolvimento cognitivo apresenta associações moderadas e significativamente correlacionadas ($p <,01$) com todos os resultados académicos e a média de resultados.

A relação do envolvimento Afetivo – Identificação com a escola com os resultados académicos é baixo mas significativamente relacionado ($p <,01$) com todos os resultados académicos.

Em relação ao fator Envolvimento Comportamental – Sala de Aula, é significativamente relacionado ($p <,01$), com a média de resultados académicos e de forma moderada com os resultados académicos individualmente. Ora estas relações também são esperadas uma vez que quanto mais regulado for o

comportamento em sala de aula mais os alunos absorvem o que se passa em sala de aula, retirando dúvidas de forma imediata e, assim, efetuando aprendizagens mais eficazes que se traduzem em resultados académicos mais favoráveis (Almeida et al. 2005).

Em relação ao fator Envolvimento Comportamental – Participação na vida académica é significativamente relacionado ($p <,01$), mas de baixa associação com os resultados académicos em todas as disciplinas e na média de resultados, com exceção de Matemática ($r = 120$) cuja significância estatística se mantém, embora mais baixa ($p <,05$).

No estudo de Veiga et al. (2010), os autores estudaram as relações entre as três dimensões de envolvimento e os resultados académicos das mesmas disciplinas que este estudo. Nesse estudo existem relações significativas e no sentido esperado em todas as disciplinas e com o envolvimento cognitivo e afetivo. Outro estudo de Veiga (2012) que apresenta os resultados do PISA com a nova escala SES existem correlações positivas e significativas destas disciplinas com o envolvimento cognitivo mas não com o envolvimento afetivo.

Quanto ao Fator 6 - Envolvimento Comportamental: Não envolvimento e a escala total, este encontra-se significativamente relacionado ($p <,01$), de forma moderada e negativa com a média de resultados académicos ($r = -,415$), assim como com as restantes: Língua portuguesa ($r = -,373$), Matemática ($r = -,368$), História ($r = -,411$) e Ciências ($r = -,351$). Estes resultados correspondem ao que existe na literatura sobre não envolvimento ou desapego uma vez que quanto menos envolvidos estiverem os alunos maior será a sua possibilidade de insucesso escolar, de absentismo e até abandono escolares (Archambault et al., 2009; Weiss, Carolan & Baker-Smith, 2009, Sahil, 2010; Lam et al., 2012).

Q4: Qual é o nível de *disrupção escolar dos alunos que se observa na amostra considerada, ou seja, que nos alunos que frequentam este agrupamento TEIP?*

Em resposta a esta questão de investigação, assume-se que o nível de *disrupção escolar* quer na escala global quer nas dimensões apuradas é baixo, valores que corroboram os dados de envolvimento dos/as alunos na escola. Os alunos em análise não apresentam níveis de *disrupção escolar* significativos, o que corrobora os dados da literatura. Vários autores referem que níveis elevados de envolvimento

dos alunos na escola resultam em baixos níveis de disrupção, o que acontece com a nossa amostra.

Quanto à dimensão Distração-transgressão, apenas 22% dos alunos assumem distração nas aulas e cerca de 20% assume a falta de pontualidade. Os restantes resultados situam-se entre 82-97% em não concordância, atribuindo a esta dimensão valores muito residuais de transgressão. Os alunos assumem a distração mas não a transgressão.

Na dimensão agressão aos pares, apenas cerca de 3-5% da amostra assume comportamentos de violência verbal ou física para com os colegas. Por sua vez, 84,8% dos alunos assumem que são obedientes à figura do professor.

A dimensão de agressão aos professores varia entre 2-4% da amostra, apresentando valores de discordância na ordem dos 97% dos itens apresentados.

No geral, analisando a escala EDEP podemos considerar que os nossos alunos não se assumem nem como agressores nem como transgressores das regras, apresentando níveis de disrupção muito residuais.

Nós sabemos que existe um nível de indisciplina elevado, tendo em consideração as participações disciplinares em sala de aula e fora da sala e o número de processos disciplinares. Contudo, estes resultados deixam-nos confiantes porque situam os episódios disruptivos que ocorrem na escola a um nível mais baixo de indisciplina que corresponde ao 1.º nível de Amado et al. (2009), e se distanciam da disrupção. Contudo poderia ser interessante verificar o conteúdo das participações disciplinares e até o recurso à Escala de Disrupção Escolar Inferida (EDEI) também de Veiga, a ser preenchida pelos professores, e assim se analisar os dois lados da indisciplina: o dos alunos e o dos professores

Q5: *Existem diferenças nas dimensões de disrupção e na escala total em função do género?*

Os dados recolhidos sugerem diferenças altamente significativas ($p < ,01$) na Distração – transgressão, Agressão aos pares e na disrupção total, e bastante significativas ($p < ,01$) na Agressão à Autoridade com médias mais altas nos rapazes do que nas raparigas.

Veiga (2012) refere que a cultura tradicional tem sido em geral mais permissiva com os rapazes do que com as raparigas, e que a família e a escola esperam comportamentos mais insubordinados e agressivos no sexo masculino do que no sexo feminino. Desta forma, os rapazes cedem mais a modelos disruptivos no que

se refere à agressão, comportamentos antissociais ou delinquentes presentes desde a pré-escola até ao secundário. Também no estudo de Veiga (2012) encontram-se diferenças de médias nos dois grupos de disrupção com superioridade no sexo masculino. Este estudo de Veiga (2012) relaciona a disrupção com o autoconceito e os resultados demonstram que os rapazes são o grupo mais disruptivo e também o que apresenta menor autoconceito.

Q6: *Existem diferenças nas dimensões de envolvimento e na escala total em função do ano de escolaridade?*

Na resposta a esta questão de investigação parecem existir diferenças altamente significativas quer na escala total de envolvimento escolar quer na maioria dos fatores de envolvimento apurados, com exceção dos fatores comportamentais onde as não se apresentam alterações significativas em função do ano de escolaridade.

Para Sahil (2010), o envolvimento parece ser mais notório em alunos mais novos, os quais à medida que o seu grau académico aumenta vão diminuindo o seu envolvimento escolar.

Sahil (2010), tende a justificar essa diferença através do maior suporte emocional por parte dos professores e a uma maior envolvimento e suporte dos pais nos trabalhos e na vida escolar dos seus filhos em idades mais precoces. Isto porque os adolescentes mais novos são mais ligados aos adultos que os rodeiam e, portanto, contam com o seu apoio, contrariamente aos mais velhos que procuram maior independência.

Os professores, ao auxiliarem os alunos, estão a promover o seu interesse pelas aprendizagens escolares e, conseqüentemente, estão a contribuir para o aumento do seu envolvimento escolar, o que é demonstrado pelo maior envolvimento afetivo dos alunos mais novos quer na identificação com a escola quer no interesse na aprendizagem.

Por último, o grau de dificuldade exigido aos alunos do 9.º ano de escolaridade, em relação ao exigido aos do 5.º ano, poderá ser também um dos fatores explicativos para a diminuição do envolvimento com a progressão escolar, uma vez que os alunos vão sendo progressivamente mais treinados, para a autonomia na aprendizagem (envolvimento cognitivo) e para o interesse autorregulado na aprendizagem (envolvimento afetivo). Quanto ao envolvimento comportamental, os alunos mais novos tendem a conseguir maior atenção e concentração do que os mais velhos, assim como acatam melhor as ordens e as regras instituídas, quer

pela escola quer pelos professores, pela necessidade de cumprir o que esperam deles.

Q7: *Que relação existe entre as dimensões de disrupção e os resultados escolares dos alunos?*

Com os resultados académicos, a Escala EDEP Total encontra-se significativamente correlacionada ($p < ,01$), de forma moderada e negativa com os resultados de Língua Portuguesa ($r = -,310$), de História ($r = -,324$) e com a média de resultados académicos ($r = -,310$). Com os outros resultados académicos, a escala encontra-se relacionada de forma baixa e negativa mas estatisticamente significativa ($p < ,01$) com os resultados de Matemática ($r = -,221$) e Ciências ($r = -,273$). Estes resultados fazem sentido pois a literatura sugere que, embora o fracasso académico não seja um comportamento disruptivo, ele aparece frequentemente associado à disrupção escolar (Estrela, 1986; Veiga, 2012). Para Veiga (2012), sendo a disrupção escolar um comportamento inadequado, associado a desinteresse, distrações, transgressões, oposto ao comportamento esperado do aluno para o sucesso, a resposta do professor a este comportamento em sala de aula tende a desencadear processos disciplinares e consequentes reações disruptivas do aluno. Parece natural que quanto mais elevado for o nível de disrupção escolar, aqui traduzido pela escala EDEP total, mais baixos são os resultados académicos. No entanto, os nossos resultados mostram relações inversas: os alunos apresentam melhores resultados académicos e baixa disrupção escolar.

Q8: *Na amostra em estudo, o aumento do ano de escolaridade está associado à diminuição do envolvimento na escola? Esta diminuição é transversal a todos os domínios ou é predominante no envolvimento comportamental?*

De acordo com a resposta à Questão 6, à medida que avançamos na escolaridade o envolvimento dos alunos na escola vai diminuindo. Estes resultados são transversais em todos os domínios de forma significativa mesmo no fator 4, envolvimento comportamental em sala de aula. Os restantes resultados do envolvimento comportamental não são significativos, notando-se apenas uma diminuição residual e não significativa na participação na vida académica. Quanto ao fator 6, de não envolvimento, os resultados apresentam-se de forma quase constante ao longo da escolaridade com diferenças não significativas. Estes

resultados também nos fazem crer que falamos de um grupo de alunos que, ao longo da sua escolaridade, vão crescendo em sentimentos e comportamentos negativos face à escola. São estes alunos, alienados no contexto escolar, com interesses divergentes dos académicos, que são o nosso grupo alvo de trabalho de intervenção.

Q9: *Na amostra em estudo, o género está associado ao aumento da disrupção escolar? Este aumento é transversal a todos os domínios ou é predominante na Agressão aos Pares?*

Os dados recolhidos sugerem diferenças altamente significativas ($p <,001$) na Distração – transgressão, Agressão aos pares e na disrupção total, e bastante significativas ($p <,01$) na Agressão à Autoridade com médias mais altas nos rapazes do que nas raparigas, conforme se constata na resposta à questão 05.

A média tende a ser sempre mais elevada no sexo masculino do que no feminino em todos os domínios e na escala total.

Q10: *Qual é a relação entre o envolvimento e as suas dimensões com a disrupção e as suas dimensões?*

A análise evidencia que as correlações entre as dimensões da escala EDEP e o seu score total com os fatores apurados da escala EAE e seu score total são negativas.

Verifica-se que a escala EDEP Total se encontra significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma negativa e moderada com os resultados de envolvimento total, assim como dos fatores apurados: Fator 1 – Envolvimento Cognitivo; Fator 3 – Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem e com o Fator 4 - Envolvimento Comportamental – Sala de Aula.

Verifica-se ainda que na escala EDEP Total, a dimensão Distração-transgressão, e Agressão aos pares se encontram significativamente correlacionadas ($p <,01$), de forma negativa, mas baixa, com os resultados Fator 2 – Envolvimento Afetivo – Id. Escola e com o Fator 5 - Envolvimento Comportamental – Participação na vida académica.

Quanto à dimensão Agressão aos Pares, esta encontra-se significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma negativa e moderada com a escala de envolvimento geral ($r = -,427$), Fator 1 – Envolvimento Cognitivo ($r = -,301$); Fator 3 – Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem ($r = -,377$) e com o Fator 4 - Envolvimento Comportamental – Sala de Aula ($r = -,377$).

Quanto ao Fator 6 - Envolvimento Comportamental: Não envolvimento, a escala EDEP Total encontra-se significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma positiva e moderada ($r =,488$).

Quanto à dimensão Agressão à Autoridade Escolar, esta encontra-se significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma negativa e baixa com a escala de envolvimento geral ($r =-,153$), Fator 3 – Envolvimento Afetivo – Interesse na Aprendizagem ($r =-,155$).

A dimensão Agressão à Autoridade Escolar, encontra-se ainda significativamente correlacionada ($p <,05$), de forma negativa e baixa com Fator 4 - Envolvimento Comportamental – Sala de Aula ($r =-,115$).

Existem correlações muito baixas e não significativas com o Fator 1 – Envolvimento Cognitivo ($r =-,072$), Fator 2 – Envolvimento Afetivo – Id. Escola ($r =-,053$) e com o Fator 5 - Envolvimento Comportamental – Participação na vida académica ($r =,059$).

As correlações com esta dimensão são muito mais baixas do que as restantes, o que significa que as mesmas se afastam quase na totalidade com as dimensões avaliadas na escala EAE. Ora, estes valores fazem sentido uma vez que correspondem a comportamentos totalmente disruptivos e de desrespeito quer pelos professores, quer pela comunidade educativa e instituição escola. Alunos que respondem positivamente a esta dimensão não se encontram envolvidos na escola, apresentando interesses muito divergentes dos escolares e comportamentos de total desrespeito pela escola em geral.

Quanto ao Fator 6 - Envolvimento Comportamental:– Não envolvimento, a escala EDEP Total encontra-se significativamente correlacionada ($p <,01$), de forma positiva e moderada com todas as dimensões de disrupção e com a escala EDEP Geral o que faz algum sentido pois a escala está a medir não o envolvimento dos alunos mas sim o seu desapego ou não envolvimento cujos itens que a constituem são relacionados com os itens da escala EDEP mas sem impacto direto na agressão aos pares e à autoridade, daí estas correlações também serem menores.

Para concluir, e tal como Willms (2003) refere no seu livro sobre o envolvimento em que apresenta os resultados do PISA, é importante perceber-se o que é envolvimento e qual a pertinência do seu estudo para as escolas. É necessário compreender que através do estudo do envolvimento conseguimos perceber muito sobre o funcionamento da escola, que não está nos livros nem nas participações dos alunos. Para o autor, avaliar os alunos aos 15 anos ajuda a perceber onde se encontram os menos envolvidos e como contrariar

esses sentimentos no resto da sua escolaridade, ou seja, como envolvê-los, quer até ao final da sua escolaridade obrigatória, quer para o seu futuro académico e profissional. Um contra-argumento é que o descontentamento do estudante é um precursor para outras atividades que tornam os jovens vulneráveis a problemas mais graves.

O descontentamento com a escola é, portanto, associado ao eventual envolvimento em atividades que podem ter consequências prejudiciais a longo prazo. Os alunos quando estão nas escolas não estão nas ruas, estão mais longe de eventuais problemas. Se as intervenções familiares e escolares podem amortecer o aumento de desafeto durante a adolescência, é também suscetível de reduzir a prevalência de problemas mais sérios (Wilms, 2003).

Num agrupamento TEIP, a escola é o abrigo de muitos, mas o futuro de poucos. As expectativas pessoais e da família tendem a ser baixas (final da escolaridade obrigatória) e as perspetivas de trabalho são escassas. Contudo, a escola, tem o dever de cuidar das suas crianças, de suavizar os efeitos socioeconómicos e de lhes permitir um futuro diferente, com melhores condições e menos dependentes deste estado-social que, se encontra em fase de rutura, e sem sinais visíveis de recuperação.

É importante que os nossos alunos sintam sucesso: só assim se sentirão capazes de arriscar estudar mais e ir mais longe. Precisamos de envolver mais os nossos alunos e assim alargar os seus horizontes pessoais e profissionais. Estes serão os adultos, os decisores e, quem sabe, os governantes de amanhã.

Implicações dos resultados na Intervenção Psicoeducativa

Tal como refere Reschly et al. (2012), os alunos no nosso TEIP apresentam grandes índices de risco: alta taxa de absentismo escolar; problemas de comportamento dentro da sala de aula e nos recreios, baixos resultados académicos e retenções (muitas vezes repetidas). Em sala de aula, valorizamos o caminho que cada um faz para o seu sucesso, a avaliação contínua, os trabalhos de casa, as intervenções pertinentes. Valoriza-se a vontade de aprender, de ir mais longe e de que, para cada um e para todos a escolaridade seja uma etapa calma e enriquecedora na sua vida. Em casa, o risco aumenta com pais que por incapacidade ou permissividade, tudo desculpam aos filhos, culpando a escola pelo seu insucesso, deixando de atender os nossos telefonemas, porque também eles querem alhear-se das suas responsabilidades e dos problemas inerentes. Permitem falhas de comportamento graves e deixam que a rua e o risco sejam a companhia diária dos seus filhos. Resignados com as suas condições de vida e o seu

insucesso, também eles têm dificuldade, ou não querem, preconizar outro destino para os seus filhos. Cientes destes problemas, e como forma de os contrariar, a Junta de Freguesia fazia um excelente trabalho junto dos bairros através de projetos como as Estudotecas, que hoje não funcionam por falta de fundos.

A escola assume o seu papel protetor, formador e informador: este ano organizamos, ao longo de todo o ano ações de Formação Parental (Escola de Pais) com o objetivo de dotar os nossos pais de mais estratégias de monitorização do comportamento e sucesso educativo dos filhos, fruto da necessidade de os envolver no projeto educativo dos filhos. A equipa multidisciplinar visita as famílias que não atendem os telefones nem levantam as cartas registadas, ouve as suas angústias e orienta-os para os serviços escolares (SASE) e comunitários mais adequados à resolução dos seus problemas; a mesma equipa organiza atividades de praia e piscina nas férias escolares para os alunos que, de outra forma, passariam dias a fio nas ruas convivendo com o perigo. Os alunos participam nos clubes: aprendem teatro, rádio, música, fazem concertos, fazem desporto escolar e conhecem outras realidades. O trabalho psicoeducativo realizado pela equipa multidisciplinar tem como principal objetivo minimizar o impacto do risco nestas crianças, através do desenvolvimento de ações com efeito protetor.

A própria escola e os seus órgãos de gestão sabem a importância destas ações, reforçando-as e assumindo opções pedagógicas com vista ao sucesso: criamos um projeto específico para os alunos de 6.º e 9.º ano de preparação para os exames de Matemática e Língua Portuguesa, temos alunos em tutorias, apoios educativos individualizados, organizamos eventos e festas para os alunos e muitas visitas de estudo que os ajudem a sonhar com e por um mundo melhor.

Os apoios e reforços existem desde o pré-escolar, com a aprendizagem lúdica de competências pré-linguísticas e pré-escritas através de um projeto municipal, reforçado pela escola nas competências matemáticas de cálculo simples e resolução de problemas. Os resultados deste estudo ajudaram ainda perceber que as estratégias que utilizamos e as ações que desenvolvemos trabalham essencialmente o envolvimento em todos os seus domínios, e foi este trabalho que nos permitiu chegar aos níveis de envolvimento que apresentamos hoje, e aos níveis residuais de indisciplina registados, apesar de existindo um número elevado de participações disciplinares em sala de aula (1º nível de indisciplina, Amado, 2009).

Em termos psicológicos, os alunos não envolvidos são, ainda, alvo de programas de promoção de competências sociais e de prevenção de comportamentos de risco, com especial relevo para as turmas mais frágeis (e.g. PCA ou CEF).

Este ano foi também dinamizada pela psicóloga, em parceria com a Universidade do Porto, uma ação de capacitação de professores com o tema “*Partilhar e refletir para melhorar a intervenção com os alunos em sala de aula*”, uma ação no Centro de Formação de Professores de Matosinhos para professores sobre “*Indisciplina e gestão da sala de aula*” e uma outra para assistentes operacionais com a mesma temática, mas explorando a gestão nos espaços comuns.

Importa ainda registar que o TEIP, ou qualquer outra designação que seja atribuída a este tipo específico de intervenção em contexto, não tem um carácter remediativo e/ou curativo. A existência e validade destas medidas é a mesma que a dos contextos onde são desenvolvidas: enquanto existirem desigualdades a escola, pelo seu papel educador e intervenção em crianças e jovens, deve ser um dos mais importantes agentes promotores do equilíbrio social.

Perspetivas Futuras

Quanto ao futuro, existem ainda várias questões importantes que necessitam de estudo e respostas, tais como: discutir o papel da escola na identificação de alunos em risco de interrupção escolar no 1.º ciclo e o impacto destas medidas na prevenção de desajustamento no 2.º e 3º ciclo; antecipar o estudo dos níveis de envolvimento no 1.º ciclo, a fim de determinar potenciais medidas para a sua melhoria e consequente aumento do rendimento escolar, em particular em territórios educativos de intervenção prioritária; identificar as necessidades dos alunos em risco de interrupção escolar e baixos níveis de envolvimento, promovendo soluções individualizadas e, desejavelmente, a extensão do seu acompanhamento ao contexto familiar e comunitário; reforçar o apoio aos grupos em risco através da formação de professores e os programas de educação parental.

Para melhor perceber de que forma a nossa indisciplina se processa, é importante ouvirmos outros agentes educativos dentro da escola (professores e assistentes operacionais) e dotá-los de meios mais eficazes e adequados de intervenção nestes contextos. A formação do pessoal docente e discente em matérias quer de envolvimento, quer de indisciplina é uma estratégia de prevenção primária, que permite dotar os recursos humanos de ferramentas específicas para intervir precocemente na indisciplina e para devolver aos nossos alunos experiências de envolvimento na escola positivas.

No âmbito do programa TEIP, é importante redefinir os pressupostos de estudo da indisciplina, i.e., perceber o nível de disciplina de cada escola e reforçar estratégias de combate e definir pressupostos de monitorização da indisciplina quanto à gravidade, intensidade e frequência.

Estes são, sem dúvida, alguns dos mais importantes anos do desenvolvimento destas crianças, os quais farão, com certeza, toda a diferença nos adultos de amanhã.

IV – Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios: Edições.
- Almeida, L. S.; Gomes, C.; Ribeiro, I.; Dantas, J.; Sampaio, M.; Alves, M.; Rocha, A.; Paulo, E.; Pereira, T.; Nogueira, E.; Gomes, F.; Marques, L.; Sá, C. & S. F. (2005). "Sucesso e insucesso no ensino básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano". In SILVA, Bento D. ; ALMEIDA, Leandro S. (Coord.) *Actas do VIII Congresso Galaico - Português de Psicopedagogia* (pp. 3629-3642). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: CRIAP/ASA.
- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Appleton, J. Christenson , S. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical, conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the school*. 45 (5), 369-386.
- Appleton, J. Christenson , S. & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44 (5), 427-445.
- Archambault, I.; Janosz, M. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*. 32, 651-670.
- Atweh B., Bland, D., Carrington, S., & Cavanagh, R. (2008). *School Disengagement: Its constructions, investigation and management*. In AARE International Education Research Conference, 25-29 November 2007, Fremantle, WA. Retirado de <http://eprints.qut.edu.au/17737/1/c17737.pdf>, acedido no dia 03 de agosto de 2013.
- Canário, R. (2009). *Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica*. *Perspectiva*, 22 (1), 47-78.

- Canário, R.; Alves, N. & Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão social”. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 139-170). Lisboa: IIE/ME.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2011). *Ser+ no mundo da escola: projeto de promoção do clima social*. DGIDC-Ministério da Educação, Portugal Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=75>.
- Charneca, A. L. (2012). *Envolvimento na Escola, Bem-Estar e Vinculação aos Pais, Pares e Professores/as: Um estudo com alunos/as dos ensinos básico e secundário*. Évora: Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada, Universidade de Évora, Orientadora: Professora Madalena Melo)
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*. 22, 43-77. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Retirado de <http://www.jamesgwellborn.com>.
- Correia, A. R. (2012). *Ensino e aprendizagem no contexto de um TEIP: a urgência de educar para e pela sociedade*. Lisboa: Universidade Aberta. (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica não publicada, orientadora: Professora Maria Ivone Gaspar).
- Davis, H. A., Summers, J. J. & Miller, L. M. (2012). *An Interpersonal Approach to Classroom Management Strategies for Improving Student Engagement*. Corwin, CA: Sage.
- Despacho nº 147-B/ME/96, 01 de agosto de 1996, publicado em *Diário da República n.º 177, 2.ª série*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
- Despacho normativo n.º 20/2012, 03 de outubro de 2012, publicado em *Diário da República, 2.ª série, n.º 192*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro de 2008, publicado em *Diário da República, 2.ª série, n.º 206*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa
- Estrela, M.T., (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, H. R. (2012). *Envolvimento do aluno na escola. Um estudo em escolas de S. Miguel*. Ponta Delgada: Departamento de Ciências da educação da Universidade dos Açores. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação não publicada, Universidade dos Açores, Orientadora: Professora Suzana Caldeira).
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística utilizando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Buffalo, NY: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Finn, J., & Voelkl, K. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/2295464>.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59 – 109.
- Furlong, M. & Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for *all* students. *Psychology in the school*. 45 (5), 365-368.
- Greene, B. A., Miller, R. B. Crowson, H. M. Duke , B. L. & Akey, K., L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology* . 29, pp. 462–482.
- Ildefonso, A. & Veiga, F. (2012). Conflitos, Rendimento Académico e Perceção de Apoio dos Alunos na escola. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. – *INFAD*, 1(1), 423-430.
- Lam, S., & Jimerson, S. (2008). Exploring Student Engagement in School Internationally. The International School Psychology Survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. In *XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society*. Utrecht: University College Utrecht, 8-13, July.

- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrel, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do Girls and Boys Perceive Themselves as Equally Engaged in School? The Results of an International Study from 12 Countries. *Journal of School Psychology*. 50, 77-94.
- Laureano, R. M. S. (2011). *Testes de Hipóteses com o SPSS. O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, publicada em *Diário da República, 1.ª série, n.º 237*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
- Lei n.º 51/2012, de 05 de setembro, publicada em *Diário da República, 1.ª série, n.º 172*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
- Liem, G. A. D. & Martin, A. J. (2011). The Motivation and Engagement Scale: Theoretical Framework, Psychometric Properties, and Applied Yields. In *Australian Psychologist*. n. 47. pp. 3–13.
- Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, Aprendizagem e “Ensinagem” na ordem e desordem na sala de aula*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Lopes, J. A. (2012). *Violência escolar, indisciplina e gestão de sala de aula*. In *Revista Nova Ágora*. Centro de Formação de Associações de Escolas. N.º 3. Consultado em 04 de novembro de 2012 em http://www.cfagora.net/imagens/pdfs/revista/Revista_01_3.pdf.
- Macedo, R., & Bomfim, M. (2009). Violências nas Escolas. *Revista Diálogo Educacional*, 9, (28), 605 – 618. Universidade Católica do Paraná.
- Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle and High School Years. *American Educational Research Journal*. 27 (1), 153-184.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM® SPSS®: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Melo, M. & Pereira, T. (2011). Envolvimento dos Estudantes na Escola. Contributos para a sua Conceptualização, Caracterização, Avaliação e Promoção. In J-M. Róman Sánchez, M-A, Carbonero Martin & J-D. Valdivieso Pastor (comp.),

- Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 8031 - 8316). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación (ISBN: 978 – 84 – 614 – 8296 – 2).
- O'Farrell, S., & Morrison, G. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *The California School Psychologist*, 8, 53-72
- Ovejero Bernal, A. (1993). Aprendizaje Cooperativo: Una Eficaz Aportación de la Psicología Social a la Escuela del Siglo XX. In *Psicothema*, 5, Suplemento., 373-391.
- Pereira, B. (2005). Recreios escolares e prevenção da violência : dos espaços às atividades In B. Pereira & G. Carvalho (org.), *Novos modelos de análise e intervenção: atas do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*, 2. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pereira, J. C. R. (2001). *Análise de Dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. São Paulo: EDUSP.
- Ramos, M. Z. P. (2012). *Envolvimento dos alunos na Escola: Um estudo no ensino secundário*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de mestrado não publicada, orientadora: Professora Carolina Carvalho).
- Reeve, J.(2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*. 105 (3), 579-595.
- Reeve, J.; Tseng, C-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 36, 257-267.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 03-19). New York: Springer Science.
- Rola, A. S. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Universidade de Lisboa, Orientador: Professor Feliciano H. Veiga).

- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar. A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15 (1), 67-92.
- Sahil, S. (2010). *A structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic. Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents*. PhD thesis in Philosophy. University of Malaysia.
- Skinner, E. & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Development Dynamics of Engagement, Coping and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Veiga, F. (2007). Investigação da indisciplina e da violência com as escalas de disrupção escolar inferida e professada. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva e L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. A Coruña / Universidade da Corunha: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Veiga, F. (2011). Avaliação do Bullying e da disrupção escolar: escalas em estudos portugueses com adolescentes. *Atas do VIII Congresso Ibero-americano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Universidade Lisboa.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na Escola. Práticas comunicacionais para professores e pais* (2.^a Edição). Lisboa: Almedina.
- Veiga, F. H. (2012). Proposal to the PISA of a new scale of Students' engagement in School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 46, 1224-1231.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. (3.^a Edição Revista e Aumentada). Lisboa: Fim de Século Edições.
- Veiga, F. (2011). Avaliação do Bullying e da disrupção escolar: escalas em estudos portugueses com adolescentes. *Atas do VIII Congresso Ibero-americano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (4272-4281). Lisboa: Universidade Lisboa.

- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na Escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. 2.^a Edição. Lisboa: Almedina.
- Veiga, F. H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, M. I., Taveira, M. C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A. & Pereira, T. (2012) Portuguese Adaptation of Students Engagement in Schools International Scale (Sesis), *ICERI2012 Proceedings*, pp. 3356-3362.
- Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F. & Ochoa, M. (2010). Escala de envolvimento dos alunos na escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da “student engagement in school scale”. In *Livro de Actas do I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp. 401-408). Braga: Universidade do Minho.
- Velez, F. (2010). *Indisciplina e violência na escola: Fatores de Risco – um estudo com alunos do 8.º e 10.º anos de escolaridade*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Universidade de Lisboa, Orientador: Professor Feliciano H. Veiga).
- Vieira, A. M. & Vieira, R. (2011). Territórios educativos e mecanismos de lidar com a diferença na escola. In: *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Territórios e (Des)Igualdades”* (pp. 317-335). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Walker, C O., & Greene. B., A., (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*. 102. 6: 463-472. Acedido em <http://digilib.umm.ac.id/files/disk1/329/jiptummp-gdl-jou-2009-walkerchri-16418-The+rela-l.pdf>
- Weiss, C., Carolan, B., & Baker-Smith, C. (2009). Big School, Small School: (Re)Testing Assumptions about High School Size, School Engagement and Mathematics Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (2), 163 – 176
- Willms, J. (2003). *Students engagement at school – a sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

V – Anexos

Anexo I - Instrumentos utilizados



Ano escolaridade:
 5.º 6.º
 7.º 9.º

Anexo I – Questionários aos alunos

Os questionários que se seguem têm a ver com uma investigação no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, estando garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. A tua cooperação é muito importante, pelo que deves responder com toda a sinceridade, a resposta que melhor expressa a forma como tu pensas. Não existem respostas certas ou erradas. Só tu sabes o que pensas sobre ti próprio(a).

Por favor, preenche de novo o teu código de identificação (lembra-te que era: inicial do teu primeiro nome + três últimos números do telemóvel + 1ª letra do teu último nome)

Em seguida, responde às seguintes perguntas.

1. Que idade tens? _____

2. Em que ano andas?

5.º ano (2.º Ciclo).....

6.º ano (2.º Ciclo).....

7.º ano (3.º Ciclo).....

9.º ano (3.º Ciclo).....

3. És:

Rapariga.....

Rapaz.....

4. Em que país nasceste? E os teus pais?

Nasci em _____

O meu pai nasceu em _____

A minha mãe nasceu em _____

5. E tu consideras-te:

Africano/a.....

Asiático/a.....

Sul-americano/a.....

Cigano/a.....

Português/a.....

Outros.....

(Escreve tu mesmo/a) _____

6. Que estudos têm os teus pais?

Nível de estudos	Pai	Mãe
Sem estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º ciclo de Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secundário (12º ano) ou equivalente (Estudos Profissionais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação universitária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Qual é a situação de trabalho dos teus pais?

Situação de trabalho	Pai	Mãe
No desemprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No desemprego, mas com trabalho ocasional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalha por conta própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhador por conta de outrem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reformado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Qual a profissão dos teus pais?

Pai _____

Mãe _____

Sobre a tua vida na escola gostaríamos que nos respondesses às seguintes perguntas.

9. Gostas do recreio?

Não gosto nada.....

Não gosto.....

Nem gosto nem desgosto.....

Gosto.....

Gosto muito.....

10. Quantos/as amigos/as tens na tua turma?

Não tenho nenhum/a.....

Tenho um/a.....

Tenho dois/duas ou três.....

Tenho muitos/as.....

11. Quantas vezes já te aconteceu não ter colegas para brincar e passar o recreio sozinho/a?

Nunca me aconteceu.....

Já me aconteceu uma ou duas vezes.....

Já me aconteceu várias vezes.....

Acontece-me uma vez por semana.....

Acontece-me várias vezes por semana.....



Ano escolaridade:
5.º 6.º
7.º 9.º

EDEP – ESCALA DE DISRUPÇÃO ESCOLAR PROFESSADA PELOS ALUNOS

Veiga, F. H. (1996)

Para dares as tuas respostas, deves assinalar a circunferência que contém o número que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

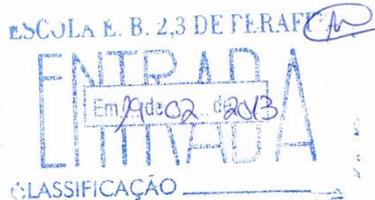
Total desacordo (TD)	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo (TA)
1	2	3	4	5	6

TD

TA

- ①②③④⑤⑥_ 01. Destruo intencionalmente o material da escola.
①②③④⑤⑥_ 02. Agrido fisicamente os meus colegas.
①②③④⑤⑥_ 03. Sou obediente aos meus professores.
①②③④⑤⑥_ 04. Falo sem autorização, perturbando as aulas.
①②③④⑤⑥_ 05. Agrido fisicamente os professores..
①②③④⑤⑥_ 06. Digo palavrões na aula.
①②③④⑤⑥_ 07. Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola.
①②③④⑤⑥_ 08. Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula.
①②③④⑤⑥_ 09. Esqueço-me de trazer material para as aulas.
①②③④⑤⑥_ 10. Roubo coisas na escola.
①②③④⑤⑥_ 11. Agrido verbalmente os professores.
①②③④⑤⑥_ 12. Sou pontual a chegar às aulas.
①②③④⑤⑥_ 13. Falto às aulas por desinteresse.
①②③④⑤⑥_ 14. Estou distraído(a) nas aulas.
①②③④⑤⑥_ 15. Agrido verbalmente os meus colegas.
①②③④⑤⑥_ 16. Ameaço as pessoas na escola

Anexo II - Autorização da Escola TEIP



DEFERIDO

DATA 20/02/2013

O Director

Handwritten signature and date: 11/07/2013

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas de Perafita

Prof. Óscar Manuel Pereira

Eu, Joana Isabel das Neves Soares, encontro-me a desenvolver o **Projeto de Dissertação de Mestrado** com o tema *Envolvimento dos estudantes na escola, disrupção escolar e rendimento académico: Um estudo com alunos de uma escola TEIP*, no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia Educação, Especialização Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia da Educação, em curso no Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, sob a orientação da Professora Doutora Madalena Melo, Professora Auxiliar de Departamento de Psicologia da referida Universidade e em co-orientação com a Professora Doutora Ana Tomás de Almeida, Professora Associada da Universidade do Minho.

Este estudo tem como objetivo geral analisar o envolvimento dos estudantes, a disrupção escolar e efeitos destas nos resultados académico de estudantes do 2.º e 3.º ciclo de escolaridade que frequentam um Agrupamento TEIP.

Neste sentido, solicita-se a Vª Ex.ª autorização para realizar a recolha de dados do referido estudo nas turmas de 5.º, 6.º, 7.º e 9.º ano de escolaridade deste agrupamento.

A participação dos alunos é fundamental e pretende-se que os mesmos preencham um conjunto de questionários de resposta rápida, nomeadamente:

- QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO, afim de uma melhor recolha de dados sobre os alunos e sendo estes tratados exclusivamente para o desenvolvimento deste estudo;
- Dois questionários sobre envolvimento académico (ESCALA EAE 1012, Veiga, F. H., 2012 & ESCALA DE ENVOLVIMENTO ESCOLAR – E.E. - Versão portuguesa de Paulo Moreira, Filipa Vaz, Paulo Dias e Paulo Petracchi, 2009 do *Student Engagement Instrument* de Appleton & Christenson, 2004)
- Um questionário sobre disrupção escolar (EDEP – ESCALA DE DISRUPÇÃO ESCOLAR PROFESSADA PELOS ALUNOS - Veiga, F. H., 1996).

Pretende-se ainda analisar o rendimento académico destes alunos, sendo previsto o acesso aos resultados académicos finais nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências da Natureza para o qual se pede também consentimento.

Será enviado aos pais dos alunos que irão participar neste estudo uma explicação sobre o mesmo, no qual se explicará a colaboração que será pedida aos alunos e onde será garantido o seu anonimato e confidencialidade cujos encarregados de educação devem assinar apenas se **Não Concordarem** com a participação dos seus educandos.

Os resultados deste estudo serão oportunamente comunicados ao Agrupamento de Escolas de Perafita, assim que disponíveis.

Pede deferimento,

19 de fevereiro de 2013

Handwritten signature of Joana Isabel das Neves Soares

(Joana Isabel das Neves Soares)