

C/EAÉ 2013

**Atas do I Congresso Internacional
Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação.**

Feliciano H. Veiga, Ana Almeida, Carolina Carvalho, Diana Galvão,
Fátima Goulão, Fernanda Marinha, Isabel Festas, Isabel Janeiro,
João Nogueira, Joseph Conboy, Madalena Melo, Maria do Céu Taveira,
Sara Bahía, Suzana Nunes Caldeira, e Tiago Pereira.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2014

Com o apoio:

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

U
LISBOA
UNIVERSIDADE
DE LISBOA

ie
Instituto de
Educação

Ficha técnica

Título:

Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação

Autores:

Feliciano H. Veiga, Ana Almeida, Carolina Carvalho, Diana Galvão, Fátima Goulão, Fernanda Marinha, Isabel Festas, Isabel Janeiro, João Nogueira, Joseph Conboy, Madalena Melo, Maria Céu Taveira, Sara Bahía, Suzana Nunes Caldeira, e Tiago Pereira.

Editor:

Instituto de Educação
Universidade de Lisboa

Design e paginação:

Sérgio Pires

ISBN: 978-989-98314-7-6

outubro 2014

Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: Uma revisão da literatura

Feliciano H. Veiga¹, Kathryn Wentzel², Madalena Melo³, Tiago Pereira³ e Diana Galvão¹

¹*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)*

²*College of Education, Universidade de Maryland, (Estados Unidos da América)*

³*Universidade de Évora (Portugal)*

fhveiga@ie.ul.pt, wentzel@umd.edu, mmm@uevora.pt; tpereira@uevora.pt, dmgalvao@ie.ul.pt

Resumo

O envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem sido estudado na sua relação com o desempenho académico dos alunos, bem como com o abandono e o comportamento na escola. Para descrever o estado da arte do presente tema “envolvimento na escola” e “relação com os pares”, a metodologia utilizada foi a revisão da literatura de tipo narrativa. A literatura revela a existência de consenso no que respeita ao facto de o envolvimento englobar diversos componentes (Fredricks et al., 2004; Glanville & Wildhagen, 2007), suscetíveis de predizer diferentes consequências e de serem influenciados por diferentes variáveis, quer de foro pessoal, quer contextual. Enquanto parte integrante do contexto socio-relacional dos estudantes, o grupo de pares assume forte importância na escola, particularmente durante a adolescência, ainda que a esta relação não tenha sido ainda a dedicada muita pesquisa (Furrer & Skinner, 2003; Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; You, 2011) comparativamente à família. Supõe-se que a existência de relações positivas com os pares contribua para sentimentos de pertença à escola, os quais promovem a adoção de objetivos socialmente valorizados (Connell & Wellborn, 1991). Este trabalho revê a literatura sobre a relação entre o envolvimento dos alunos na escola e as relações com os pares.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola; relações com os pares; resultados académicos

Abstract

Students' engagement in school (SES) has been studied concerning its relationship with students' academic achievement and outcomes, as well as with school dropout and behavior. In order to describe the state of art of student's engagement in school and peer relations, we prepared a narrative review. Literature indicates a general agreement regarding the multidimensional nature of this construct, encompassing two to four dimensions - cognitive, affective, behavioural and personal agency (Fredricks et al., 2004; Glanville & Wildhagen 2007), likely to predict several outcomes and be influenced by personal and contextual variables. As an element of students'

socio-relational context, peer group assumes particular relevance concerning school matters, particularly during adolescence, despite the lack of research on this relation (Furrer & Skinner, 2003; Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; You, 2011), compared to family. It is assumed that a positive relationship with the peers contributes to sense of belonging to school, which, in turn, promotes the adoption of socially valued goals (Connell & Wellborn, 1991). This paper reviews the literature on the relation between students' engagement in school and peer relations.

Keywords: Students' engagement in school; peer relations; academic outcomes

1. Introdução

Fortes fundamentos teóricos (Bronfenbrenner, 1979) destacam o impacto dos ambientes próximos (microsistema) no desenvolvimento da pessoa, pelo que o envolvimento dos alunos na escola será função da interação entre o aluno e os seus contextos (grupo de pares, sala de aula, família). Existe um reconhecido impacto do grupo de pares nas atitudes e nos comportamentos dos alunos, particularmente durante a adolescência (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008). No entender de alguns autores (Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013), a maioria dos trabalhos sobre a relação entre as variáveis grupo de pares e comportamentos escolares aborda os pares enquanto amigos próximos, existindo uma aproximação entre os alunos em função do desempenho escolar. Uma vez formado o grupo, os seus elementos tendem a partilhar características, apresentando cada vez mais semelhanças entre si. Mais recentemente, as pesquisas têm vindo a considerar o grupo de pares numa perspetiva mais ampla, incluindo os colegas com que os adolescentes não estabelecem, necessariamente, relações de amizade (Haynie, 2001), os quais contribuirão, também, para o tipo de os sentimentos do aluno para com a escola, assim como para o seu desempenho escolar (Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013). Nesta lógica de ideias, as perceções acerca das interações entre pares, em contexto escolar, influenciam o envolvimento dos alunos na escola (Ripiski & Gregory, 2009).

O Envolvimento dos Alunos na escola, definido como a *vivência de ligação centrípeta do aluno à escola*, nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e *agenciativa* (Veiga, 2012; 2013), tem sido operacionalizado no sentido de avaliar o grau em que os alunos estão comprometidos com a escola, e motivados para aprender (Simon-Morton & Chen, 2009), surgindo relacionado, na literatura, com a relação com os pares.

Para descrever o estado da arte do presente tema “envolvimento na escola” e “ação dos professores”, a metodologia utilizada foi a revisão da literatura de tipo narrativa. O método aplicado implicou a busca sistemática e a revisão dos principais temas da investigação neste domínio. Foram pesquisados artigos recentes em bases de dados científicos, como SCIELO, LILACS, EBSCO Host (incluindo: Academic Search Complete, Education Source, ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO, Psychology

and Behavioral Sciences Collection, PsycBOOKS, and PsycTESTS), além de vários portais, por exemplo o Science Direct e the Scientific Open Access Repository of Portugal – RCAAP. Manuais e Teses de doutorado também foram consideradas. A pesquisa utilizou uma linguagem controlada e as palavras-chave foram verificadas no Thesaurus da APA e do ERIC.

2. Relações com os pares: conceito e avaliação

As relações com os pares, e o modo como estas se desenrolam (bem-sucedidas, pautadas por suporte e identificação, ou caracterizadas por exclusão ou vitimização, por exemplo) têm um papel fundamental no desenvolvimento psicossocial e educativo das crianças e jovens. As pesquisas neste âmbito sugerem a complexidade do contexto criado pelas relações com os pares, e os resultados a eles associados (Li et al., 2011), estando presente numa parte substancial do dia-a-dia dos alunos (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). São várias as dimensões das relações com os pares que têm vindo a ser estudadas, sob alçada deste termo abrangente (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Pode referir-se a características de amizades próximas (valores, características individuais, comportamentos) ou ao grupo de pares enquanto contexto onde atividades e valores são partilhados (como os colegas de turma). Aspectos como o apoio, o número de amigos ou o sentido de identificação (Demantet & Van Houtte, 2013; Shapka & Law, 2013) têm sido examinados nas pesquisas; a qualidade das relações (incluindo suporte, companheirismo, e baixos níveis de conflito – Berndt, 2002) ou o tipo de suporte (académico, emocional, social - Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012) são também distinguidos. Alguns autores têm vindo, também, a estudar a cultura de pares num sentido mais alargado, referindo-se aos colegas de escola com quem não existe uma relação de proximidade, e que contribuem para o clima de escola (Haynie 2001; Lynch, Lerner, & Lenthall, 2013). A abordagem destas variáveis considera, ainda, a polaridade das relações: positivas, como de suporte (Berndt & Keefe, 1995; Wentzel, 1998; You, 2011); ou negativas, como a ligação a pares problemáticos (Li, Lynch, Calvin, Liu, & Lerner, 2011), experiências de Bullying (Patchin & Hinduja, 2010), ou de rejeição (Buhs, 2005; Buhs, Ladd, & Herald, 2006), podendo, pois, ser impulsionadoras ou obstáculos do sucesso pessoal e académico do aluno.

Recorrendo à perspetiva motivacional, as relações positivas com os pares serão promotoras do envolvimento escolar, na medida em que preenchem necessidades de pertença e vinculação (Juvonen, 2007; Martin & Dowson, 2009; Ryan, 1993; Wentzel, 1999), e a pessoa experiencia um sentimento positivo importante para o funcionamento adaptativo, global e em contexto escolar (Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000). A perceção de apoio por parte dos pares surge igualmente relacionada com os resultados escolares, o ajustamento escolar (Buhs & Ladd, 2001), a motivação académica (Altermatt & Pomerantz, 2003; Furrer & Skinner, 2003; Wentzel, McNamara-

Barry, & Caldwell, 2004) e os comportamentos pró sociais (Wentzel et al., 2004). Por oposição, as relações negativas com os pares surgem associadas ao afastamento da escola e a comportamentos delinquentes (Battin-Pearson et al., 2000; Buhs, 2005; Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009; Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell, 2004).

Na literatura, a avaliação das relações com os pares é efetuada, habitualmente, com recurso a escalas de auto-relato direccionadas aos alunos, sendo, frequentemente, feita uma seleção de itens e não uma aplicação da medida na íntegra. Algumas das escalas medem o apoio social geral, onde se incluem os pares. Esta área apresenta potencial para desenvolvimento de medidas mais atuais, destacando-se alguns instrumentos:

Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA – Armsden & Greenberg, 1987). Avalia o apoio dos colegas, podendo também avaliar o apoio dos pais, com 25 itens em cada versão. Aplicável entre os 12 e os 20 anos de idade. Os itens de cada questionário estão divididos em três subescalas (confiança, comunicação e alienação). As respostas são dadas numa escala do tipo Likert de 5 pontos (nunca-sempre). Exemplos de itens: I like to get my friend's point of view on things I'm concerned about (Trust); I like to get my friend's point of view on things I'm concerned about (communication); My friends accept me as I am (alienation). Apresenta uma elevada consistência interna (.92).

Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS; Maleckiet al., 2000). Pode ser usada com alunos do 4º ao 12º ano. É constituída por 60 itens e mede o apoio social percebido, em relação a cinco fontes (pais, professores, colegas, amigos e escola), cada uma com 12 itens. Os alunos classificam cada item em termos de frequência (1-nunca a 6-sempre) e importância (1-não é importante a 3- é muito importante). A escala apresenta elevado índice de consistência interna (.93).

Peer relation Scales do *Self-Description Questionnaire II-Short* (SDQ II-S; Marsh, 1992). Mede a qualidade das relações com pares do mesmo sexo e de sexo oposto. A sub-escala *same-sex peer relationships* inclui cinco itens, por exemplo, "I make friends easily with members of my own sex"; a sub-escala *opposite-sex peer relationships* inclui quatro itens, por exemplo, "I have a lot of friends of the opposite sex".

Perceptions of Peer Social Support Scale (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996). Avalia a frequência com que os alunos recebem apoio dos pares. Os itens são respondidos numa escala tipo Likert (1-quase nunca a 5-quase sempre).

Peers subscale of the Child Behavior Scale (Ladd & Profilet, 1996). Esta escala é dirigida a professores e avalia o comportamento de crianças mais novas em relação aos seus pares.

É possível também encontrar a utilização de medidas sociométricas (Buhs, 2005; Hanish et al., 2005 com crianças em idade pré-escolar) e de entrevistas (Estell & Perdue, 2013). Em seguida, são apresentados estudos específicos sobre as relações entre as variáveis grupo de pares e envolvimento dos alunos na escola.

3. Relações com os pares e Envolvimento dos alunos na escola

O envolvimento dos alunos na escola tem vindo a ser colocado no cerne das discussões relacionadas com o sucesso académico e abandono escolar, verificando-se a existência de um número considerável de estudos que sustentam que tanto fatores pessoais (autoeficácia, autoconceito) como contextuais (pares, escola, família) se encontram a ele associados; por sua vez a falta de envolvimento está relacionada com o baixo desempenho académico, problemas de comportamento e abandono escolar. Este artigo considera, especificamente, a relação com os pares e o envolvimento dos alunos.

A qualidade das relações com os pares é sugerida como um indicador de ajustamento escolar, no 3º ciclo, mas também no ensino secundário (Wentzel, 2003). De acordo com Wentzel (2003), as relações com os pares têm sido definidas de três modos: (a) relações de aceitação, (b) relações de amizade (amigos próximos), e (c) relações de proximidade (colegas para colegas).

Relações de aceitação. A aceitação pelos pares tem vindo a ser relacionada positivamente com resultados motivacionais, incluído a satisfação com a escola, a existência de objetivos de aprendizagem, e a ocorrência de comportamentos socialmente apropriados (Wentzel, 1994; Wentzel & Asher, 1995), ou a competência académica percebida (Hymel, Bowker, & Woody, 1993). A rejeição pelos pares surge relacionada com um baixo interesse pela escola (Wentzel & Asher, 1995) e o abandono escolar (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996; Parker & Asher, 1987). Wentzel (1991, 1998) aponta a importância da aceitação pelos pares para o interesse nas aulas, a prossecução de objetivos académicos e de envolvimento comportamental. You (2011) utilizou dados do *National Education Longitudinal Survey* (NELS, 1988), para estudar a relação (no 8º e depois 10º e 12º anos) entre a influência do grupo de pares e o envolvimento na escola, tendo concluído que o valor e as aspirações académicas dos pares têm um efeito significativo no envolvimento dos estudantes, por meio do locus de controlo e da expectativa académica; estes processos regulatórios são desenvolvidos graças ao suporte percebido dos pares, e afetam o comportamento ao longo dos anos de escolaridade. Furrer e Skinner (2003) analisaram o peso do sentido de pertença no envolvimento dos estudantes e no desempenho académico. Os resultados indicaram que o vínculo estabelecido com os pares (e também com os pais e professores), relatado pelos estudantes, predizia significativamente o envolvimento; os níveis de envolvimento constituem-se como mediadores da relação entre sentido de pertença e desempenho académico. Vários autores (Bray, Adams, Getz, & McQueen, 2003; Shapka & Law, 2013; Ryan, 2000) verificaram uma correspondência entre o comportamento do adolescente e o dos seus pares, ideia suportada pelas teorias relacionadas com a norma social. Martin e Dowson (2009) consideram que esta influência no envolvimento escolar é indireta, através do impacto nas crenças motivacionais interiorizadas, ou seja, através das interações com os pares são interiorizadas crenças,

valores, objetivos e expectativas relacionadas com o meio académico, e consistentes com as dos pares.

Relações de amizade (amigos próximos). Considerando o grupo de amigos, o seu número surge associado a melhores notas no ensino elementar e 3º ciclo (Berndt & Keefe, 1995; Wentzel & Caldwell, 1997), a maior cumprimento de tarefas escolares (Newcomb & Bagwell, 1995), a maior ajustamento escolar e a um superior envolvimento nas atividades relacionadas com a escola (Berndt & Keefe, 1995; Ladd, 1990; Wentzel & Caldwell, 1997). A maior quantidade de amigos mostrou-se associada com menos comportamentos de bullying e com menor vitimização (verbal, relacional e física), o que não foi encontrado no cyberbullying, num estudo de Wang, Iannotti e Nasel (2009). Também Yu e Gamble (2010) verificaram que os jovens que possuem figuras de suporte mais fortes na escola estão mais envolvidos e apresentam menos probabilidade de enveredarem por comportamentos delinquentes. Ainda que, na adolescência, o impacto dos amigos surja como podendo ter efeito na motivação (Berndt & Keefe, 1996), é sugerido que esta influência, quando ocorre, se manifesta no estabelecimento de objetivos escolares e no evitamento de comportamentos disruptivos (Berndt et al., 1990).

Hinduja e Patchin (2013) utilizaram uma amostra de 4,441 alunos do 6º ao 12º ano e verificaram que os alunos que indicaram que os amigos apresentavam comportamentos de bullying (seja presencial ou virtual) tinham, eles próprios, mais probabilidade de também terem o mesmo tipo de comportamentos de agressão. Berndt e Keef (1995) estudaram alunos do 7º e 8º ano e verificaram que estes apresentavam maior envolvimento nas tarefas escolares ao longo do ano quando os seus amigos mais próximos possuíam maior envolvimento na escola no início do ano letivo; uma tendência semelhante foi encontrada nos comportamentos disruptivos. As relações com amigos academicamente envolvidos surgiram associadas com maior motivação académica, ajustamento global e envolvimento em atividades extracurriculares, num estudo de Juvoven, Espinoza, e Knifsend (2012). Estes autores destacam a importância de ter muitos amigos, no envolvimento na escola; no entanto, a presença de apenas um amigo pode proporcionar o suporte emocional necessário às transições escolares, ainda que o suporte académico seja o aspeto mais relacionado com o desempenho e a participação.

Relações de proximidade (colegas para colegas). O grupo de colegas *na escola* diferencia-se do grupo de amigos próximos por deter um componente público, ter implícito um processo de seleção baseada em características valorizadas pelos seus elementos, existindo frequentemente com hierarquia (Wentzel, 2003). As pesquisas relacionam o *clima de escola* (percepções das relações com os colegas na escola em geral) com os resultados dos alunos, quer académicos, quer de comportamentos delinquentes (Barboza et al., 2009; Ripiski & Gregory, 2009). Ripiski e Gregory (2009) verificaram que as percepções negativas em relação ao clima de escola (injustiça, hostilidade e vitimização) estavam associadas a um menor envolvimento dos alunos.

Lynch, Lerner e Leventhal (2013) procuraram avaliar a relação entre a cultura de colegas em geral (relacional, percepções da qualidade dos comportamentos centrados nas tarefas) e os resultados dos alunos (notas escolares e participação na escola). A amostra incluiu 1,718 participantes, a frequentar o 5º ano, e a escala de avaliação do envolvimento consistiu em 4 itens para determinar a frequência de comportamentos específicos (e.g., “Com que frequência não levas os livros para as aulas?”), apresentando um Alpha de 0.78. Os autores concluíram que, além das experiências com o grupo de colegas próximo, também os sentimentos dos alunos em relação à qualidade das relações na escola em geral e as atitudes para com a assiduidade escolar se relacionam com o desempenho académico e o envolvimento na escola. O aspeto comportamental da cultura parece prever as notas escolares; ambos os tipos de cultura predizem o envolvimento na escola.

Vários estudos associam o apoio dos colegas e o envolvimento na escola: Berndt e Keefe (1995) e Wentzel (1998) encontraram uma ligação entre o apoio dos colegas e o envolvimento comportamental; Perdue, Manzeske e Estell (2009) encontraram uma relação entre o apoio social dos colegas e o envolvimento na escola.

Estell e Perdue (2013) estudaram a associação entre o apoio dos colegas (e também pais e professores) em crianças do 5º ano de escolaridade e o envolvimento comportamental (hábitos de trabalho) e afetivo (vinculação escolar) no 6º ano, com base nos dados do *National Institute of Child Health*. As percepções de apoio foram obtidas com base em entrevistas aos alunos, e o envolvimento foi avaliado através de questionários para professores. Os resultados indicam que o apoio dos colegas está, significativa e positivamente, relacionado com o envolvimento afetivo. Um estudo longitudinal de You (2011) encontrou uma influência dos colegas na adolescência, através de elementos motivacionais como o locus de controlo e as expectativas académicas; o apoio percebido dos colegas dá aos alunos um sentido de motivação, orientando-os para o sucesso académico.

Existem, no entanto, autores que não depararam com uma associação positiva entre as variáveis apoio dos colegas e resultados académicos. Rueger et al. (2010) não encontraram uma associação significativa entre o apoio de colegas e as notas, o mesmo ocorrendo em relação às atitudes face à escola.

Durante a adolescência, os colegas podem ser promotores ou obstáculos a atitudes académicas ligadas ao sucesso escolar (Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; You, 2011), como salientam os estudos seguintes.

As relações negativas com os colegas surgem ligadas a dificuldades educacionais (Juvonen, Graham, & Schister, 2003). Buhs e Ladd (2001) consideram que o não envolvimento pode constituir uma resposta ao tratamento negativo por parte dos colegas, tal como vitimização e exclusão. Diversas pesquisas mostram que experiências negativas com os colegas, como rejeição (Buhs, 2005; Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992), ausência de amizades (Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell,

2004), agressões e bullying (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, & Hawkins, 2000; Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011; Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009) aumentam a probabilidade de afastamento da escola, tal como de associação com o abandono escolar e a delinquência juvenil (Battin-Pearson et al., 2000). Simmons-Morton e Chen (2009) constataram uma associação entre o relacionamento com colegas problemáticos e a diminuição do envolvimento ao longo do tempo, a par com a diminuição da influência da família. Li et al. (2011) utilizaram dados do estudo longitudinal *Study of Positive Youth Development* com o propósito de estudar o apoio dos colegas e o envolvimento, comportamental e emocional, na fase inicial da adolescência. Os resultados indicaram que o apoio dos colegas prediz positivamente os dois tipos de envolvimento nesta fase do desenvolvimento, enquanto a ligação a colegas problemáticos e os comportamentos de *bullying* exercem um efeito preditor negativo. Ambos os efeitos aumentam ao longo do tempo.

As experiências de bullying (como agressor ou como vítima) estão associadas a um desempenho académico negativo (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001). Diversos aspetos do autoconceito poderão ser afetados por relacionamentos com negativos com colegas (Juvonen et al., 2000), tal como a autoestima geral (Furrer & Skinner, 2003; Keefe & Berndt, 1996). Num estudo com 1,436 adolescentes (Liem & Martin, 2011), quanto às suas perceções sobre as relações com colegas, as relações percebidas com colegas do mesmo sexo apresentaram associações positivas, diretas e indiretas, com a autoestima geral e o desempenho académico; as relações percebidas com colegas do sexo oposto apresentaram associação positiva, direta e indireta, com a autoestima geral, e indireta com o desempenho académico, sendo o efeito mediador do envolvimento mais fraco nos colegas do sexo oposto.

Eccles e Gootman (2002) consideram que os resultados serão tanto mais positivos quanto melhores as experiências a que os jovens são expostos com os colegas. Fredricks (2011) define colegas com uma orientação académica positiva, como aqueles que são modelos de aprendizagem, partilham informação, explicam questões, trabalham cooperativamente, constituem oportunidades para desenvolver sentimentos de pertença, interiorizam normas sociais positivas, e possuem o envolvimento comportamental, cognitivo, emocional e agenciativo.

4. Discussão e conclusões

As relações com os colegas na escola, sendo positivas, surgem na literatura relacionadas com um aumento da motivação académica (Furrer & Skinner, 2003), da autoestima (Furrer & Skinner, 2003; Keefe & Berndt, 1996) e do desempenho académico (Veiga, 2012). O afastamento em relação à escola pode constituir uma resposta a comportamentos negativos por parte dos pares, tais como vitimização

e exclusão (Buhs, 2005; Veiga, 2012), com impacto no envolvimento ao longo do tempo (Li et al., 2011; Simmons-Morton & Chen, 2009).

A aceitação pelos pares é importante nas experiências dos adolescentes (You, 2011). Os ambientes caracterizados por relações de cuidado e suporte são facilitadores do envolvimento dos alunos (Voelkl, 1997), assim como a qualidade das amizades, sobretudo quando estáveis (Juvoven, Espinoza, & Knifsend, 2012).

Finn (1989) salienta que as experiências negativas, sociais e escolares, nos primeiros anos (como retenções) poderão relacionar-se com o abandono em anos posteriores, ao darem início a um processo de desvinculação da escola. Um estudo de Buhs, Ladd, e Herald (2006) encontrou que os alunos que são excluídos ou vitimizados em anos escolares básicos iniciais diminuem o seu envolvimento na escola ao longo do tempo. É, pois, fundamental o estudo do envolvimento desde os anos elementares, numa perspetiva desenvolvimentista (Perdue, Manzeske, & Estell, 2009).

Amizades com pares afastados da escola, ausência de amizades na escola, bullying e experiências de rejeição surgem relacionadas com o abandono escolar. As pesquisas sugerem que, apesar da importância dos pares, o apoio de professores e pais poderá ser mais importante para o envolvimento na escola (Wentzel, 1998). Numa investigação com 822 alunos chineses (Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012) -- parte de uma amostra de uma pesquisa internacional (Lam et al., 2009) que teve como objetivo estudar os antecedentes pessoais e contextuais do envolvimento na escola em vários países --, os resultados mostraram uma forte relação entre o envolvimento dos alunos e o apoio de professores, pais e pares, em que a primeira associação foi a que mais se destacou. Wentzel (2012) considera que a aprendizagem acontece em contextos sociais, sendo que o apoio social promove o envolvimento na sala de aula, ao influenciar o funcionamento emocional e psicológico dos alunos. Esta autora sugere que os alunos aspirarão a objetivos valorizados pelos seus pares e professores, quando percebem que as interações na escola são promotoras do alcance desses objetivos, ao proporcionarem segurança, instrução, suporte e responsabilidade.

Por último, as interações com os pares constituem um importante conceito a merecer estudos de aprofundamento empírico, particularmente no que respeita à sua avaliação, e na relação que mantém com o envolvimento dos alunos na escola. A análise da relação entre estas duas variáveis poderia ser considerada em função de outras variáveis escolares (apoio dos professores e apoio dos pais) e pessoais (sexo e autoeficácia).

Nota:

A correspondência relativa a este artigo pode ser enviada para Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt. Este artigo é um produto do Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009- Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção, financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano H. Veiga.

Referências

- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M.** (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology, 95*, 111–123.
- Armsden, G., & Greenberg, G.** (1987). The Inventory of Peer and Parent Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(Issue 5), 427–454.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G.** (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 101–121.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D.** (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*, 568–582.
- Berndt, T. J., & Keefe, K.** (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*, 1312–1329.
- Berndt, T. J., & Keefe, K.** (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248–278). New York: Cambridge.
- Berndt, T. J., Laychak, A. E., & Park, K.** (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology, 82*, 664–670.
- Berndt, T. J.** (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 7–10.
- Bray, J., Adams, G., Getz J., & McQueen, A.** (2003). Individuation, peers and adolescent alcohol use: A latent growth analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 553–564.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buhs, E. S.** (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: self- concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*, 407 – 424.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W.** (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*(4), 550–560.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L.** (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1–13.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G.** (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* (Vol. 23, pp. 43–77). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2013).** School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*, 499–514.
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (Eds.) (2002).** *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Estell, D., & Perdue, N. (2013).** Social support and behavioral and affective school engagement: the Effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, *50*(4), 325–339.
- Finn, J. (1989).** Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*(2), 117–142.
- Fredricks, J. (2011).** Engagement in school and out-of-school contexts: a multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, *50*, 327–335.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004).** School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, *74*(1), 59–109.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003).** Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 148 – 162.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007).** The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, *67*, 1019–1041.
- Hanish, L., Ryan, P., Martin, C., & Fabes, R. (2005).** The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, *14*(1), 2–19.
- Haynie, D. L., (2001).** Delinquent peers revisited: Does network structure matter? *The American Journal of Sociology*, *106*(4), 1013–1057.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013).** Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(5), 711– 722.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993).** Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, *64*, 879–896.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996).** Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 313–345). New York: Cambridge University Press.
- Juvonen, J. (2007).** Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist*, *42*, 197–208.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003).** Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, *112*, 1231–1237.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000).** Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *92*(2), 345–359.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011).** Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grade. *Journal of Early Adolescence*, *31*, 152–173.

- Juvoven, J., Espinoza, G., & Knifsend, C.** (2012). The Role of Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387-402). NY: Springer.
- Keefe, K., & Berndt, T.** (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 16*(1), 110-130.
- Ladd, G. W.** (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development, 61*, 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M.** (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008-1024.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C.** (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*(3), 1103-18.
- Lam, S-F, Wong, B., Yang, H., & Liu, Y.** (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 403-420). NY: Springer.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Basnett, J., Cefai, C., Duck, R., Farrell, P., et al.** (2009, July). *Exploring student engagement in schools internationally: A collaborative international study yields further insights*. Paper presented in a symposium at the 31st annual International School Psychology Association Colloquium, Malta.
- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R.** (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 35*(4) 329-342.
- Liem, G., & Martin, A.** (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 183-206.
- Lynch, A., Lerner, R., & Leventhal, T.** (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: an examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 6-19.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M.** (2009). Pathways to academic competence for adolescents who bully and who are bullied: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence, 29*, 862-897.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliott, S. N.** (2000). The Child and Adolescent Social Support Scale. Northern Illinois University: DeKalb, IL.
- Marsh, H. W.** (1992). Self Description Questionnaire II: A Theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. A test manual and a research monograph. Sydney, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Martin, A., & Dowson, M.** (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement and achievement: yields for theory, current issues and educational practice. *Review of educational research, 79*(1), 327-365.

- Nansel, T.** Overpeck, M. Pilla, R. Ruan, W., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L.** (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W.** (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- Parker, J. G., & Asher, S. R.** (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patchin, J., & Hinduja, S.** (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Perdue, N., Manzeske, D., & Estell, D.** (2009). Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Ripiski, M. A., & Gregory, A.** (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement. *Journal of School Violence*, 8(4), 355-375.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C.** (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 141-180). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rueger, S. U., Malecki, C. K., & Demaray, M. K.** (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47 - 61.
- Ryan, A. M.** (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescent motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
- Ryan, R. M.** (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Shapka, J., & Law, D.** (2013). Does One Size Fit All? Ethnic differences in parenting behaviors and motivations for adolescent engagement in cyberbullying. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 723-738.
- Simons-Morton, B., & Chen, R.** (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Veiga, F. H.** (2012). *Transgressão e autoconceito dos alunos na escola: Investigação diferencial* (3ª Edição revista e aumentada). Lisboa: Fim de Século.

- Veiga, F.H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Voelkl, K. E.** (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R.** (2009). School bullying among US adolescents: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368-375.
- Wentzel, K. R.** (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R.** (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
- Wentzel, K. R.** (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wentzel, K. R.** (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Wentzel, K. R.** (2003). School Adjustment In W. Reynolds, G. Miller, & I. Weiner. (eds.) *Handbook of Psychology* (vol. 7, 235-258). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wentzel, K. R.** (2012). Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 479-488). NY: Springer.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R.** (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K.** (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209.
- Wentzel, K. R., McNamara-Barry, C. M., & Caldwell, K. A.** (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- You, S.** (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. Paper presented at the International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 829-835. Disponível em: www.sciencedirect.com.
- Yu, J.J., & Gamble, W. C.** (2010). Affordances on school involvement and delinquency among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 811-824.