

**Mestrado em Psicologia da Educação**

**Dissertação**

**Autoestima e Envolvimento do Estudante na Escola:  
Um Estudo com Alunos dos 2º e 3º Ciclos**

Filipa Isabel Cristóvão Quaresma

**Orientador:**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Madalena Vaz Pereira de Melo

*“Esta Dissertação não inclui as críticas e  
sugestões feitas pelo Júri”*

*Ao meu Pai...*

*À professora Madalena Melo...*

## Agradecimentos

Este espaço é dedicado a todos aqueles que contribuíram, diretamente ou indiretamente, para a realização desta Dissertação de Mestrado. A todos deixo o meu agradecimento sincero.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Madalena Melo pela sua orientação no decorrer deste trabalho, pelo apoio, confiança, cordialidade e amizade. Agradeço por acreditar em mim, por tudo aquilo que me ensinou e por me proporcionar oportunidades para desenvolver as minhas capacidades académicas. Tudo aquilo que aprendi consigo contribuiu e irá contribuir, para todo o meu desenvolvimento pessoal, profissional e científico.

Ao professor Tiago Pereira, agradeço pela compreensão, pela ajuda que me deu sempre que precisei, pela disponibilidade, por acreditar nas minhas capacidades e por me ter ajudado a conhecer. Obrigada por me ajudar a desenvolver o gosto pela Psicologia da Educação.

Quero agradecer também à escola e a todos os jovens que aceitaram participar no meu estudo, pois sem a sua colaboração a realização deste trabalho não seria possível.

Ao meu pai, por ser a pessoa especial que é para mim. Por todo o amor incondicional que me dá e pela sua presença em todos os momentos da minha vida. Agradeço-lhe por ter acreditado sempre que eu iria conseguir chegar ao fim desta etapa. Agradeço-lhe por confiar em mim e por toda a segurança que me transmite. Se é na família que aprendemos os fundamentos de quem somos, na relação com os outros, devo muito essa aprendizagem ao meu pai. Obrigada pai, por todos os sacrifícios que tens feito, por todo o esforço, trabalho e empenho para que não me falte nada. Obrigada por me teres transmitido os valores que demarcam a minha vida e que fizeram de mim quem hoje sou. Sem o teu suporte não teria conseguido terminar este trabalho. Obrigada por seres lutador, forte e não teres medo. Inspiraste toda a minha vida e certamente continuarás a ser o meu ídolo.

À minha tia Felicidade, que sempre me ouviu e motivou para ir mais além. Agradeço todo o carinho e afeto que me deu durante toda a minha vida e o colo que me deu em momentos muito difíceis da minha vida. Obrigada tia, pela tua permanência durante estes anos, pela tua confiança e por seres uma mãe para mim. És um dos meus pilares, que necessito todos os dias para seguir em frente e acreditar que o dia de amanhã irá ser melhor do que o anterior. Quero continuar a ser o teu botão de rosa!

Ao João, porque sim! Pelos últimos 10 anos da minha vida, por estar sempre comigo e por ser um porto de abrigo. Obrigada pelo amor que me tens dado, pela compreensão, pela paciência, pela cumplicidade e sobretudo pela amizade. Obrigada pelo incentivo nos momentos mais difíceis, por acreditares nas minhas capacidades, muitas vezes mais do que eu própria e, por me fazeres sonhar e acreditar no futuro.

Ao Pedro, pela amizade, partilha e compreensão em momentos muito difíceis. Agradeço a tua paciência, companheirismo e a tua boa disposição, que me ajudaram a ultrapassar algumas etapas delicadas deste trabalho. O meu, muito obrigada!

À minha irmã, agradeço pela sua presença e apoio nos últimos tempos. Obrigada pelo teu esforço e proximidade, que me tem dado força para acreditar que um dia tudo pode mudar.

À Raquel Ferreira e à Marta Grilo pela partilha de saberes, pelo suporte e pelo incentivo que sempre me deram para atingir todos os meus objetivos. Com quem a partilha de “desesperos e desmotivações” foi muito importante e permitiu que todas concluíssemos os nossos trabalhos. Agradeço-lhe pelo carinho e amizade, pelas críticas, pelos elogios, pelas lágrimas e pelas gargalhadas que demos juntas, que contribuíram para que estes anos se tornassem especiais. Obrigada por continuarem a fazer parte da minha vida.

A todos os meus familiares, amigos e todos aqueles, que não refiro aqui, mas que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, muito obrigada!

# **Autoestima e Envolvimento do Estudante na Escola: Um Estudo com Alunos dos 2º e 3º Ciclos**

## **Resumo**

O envolvimento dos estudantes na escola é um constructo multidimensional que integra dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas de ligação à escola. A investigação tem demonstrado que as três dimensões do envolvimento são fortemente influenciadas por fatores contextuais e pessoais (Lam & Jimerson, 2008).

Neste estudo pretende-se aprofundar os conhecimentos sobre o envolvimento do estudante na escola e perceber qual a sua relação entre a autoestima e o autoconceito. O estudo de cariz quantitativo incide sobre uma amostra de 174 estudantes do 2º e 3º ciclos de uma escola de Évora. Utilizaram-se dois instrumentos de avaliação de autorrelato: o Inquérito acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (Veiga, Pavlovic, García, & Ochoa, 2010) e a versão Portuguesa do Self-Perception Profile for Children (Harter, 1999; Peixoto, Martins, Mata, & Monteiro, 1999).

Os resultados do presente estudo revelam correlações estatisticamente significativas entre as dimensões do envolvimento do estudante na escola, o autoconceito e a autoestima.

**Palavras – Chave:** Envolvimento do Estudante na Escola; Autoestima e Autoconceito.

# **Self-esteem and Students Engagement with School: A Review with Students from 2nd and 3rd Cycles**

## **Abstract**

The engagement with school is a multidimensional construct that includes affective, behavioral and cognitive dimensions linked to school. This investigation has shown that the three dimensions of engagement are strongly influenced by contextual and personal factors (Lam & Jimerson, 2008).

In this review deepen the knowledge about the students engagement with school and realize what their relation between self-esteem and self-concept. Quantitative nature of this review concerns on a sample 174 students from 2nd and 3th cycles of middle school in Évora. We used two tools for evaluation the self report: Inquiry of students engagement with school (Veiga, Pavlovic, García, & Ochoa, 2010) and the Portuguese version from Self-Perception Profile for Children (Harter, 1999; Peixoto, Martins, Mata, & Monteiro, 1999).

The results of the present review reveal statistically significant correlations between the dimensions of student engagement in school, and self-esteem.

**Key-words:** engagement with school; self-esteem; self-concept.

# Índice

---

Introdução.....	1
<b>Parte I – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 1- Envolvimento do Estudante na Escola .....</b>	<b>5</b>
1.1 Envolvimento do Estudante na Escola: Definição e Modelos Conceptuais.....	6
1.2 Dimensões Relacionadas com o Envolvimento do Estudante na Escola.....	13
1.3 Avaliação do Envolvimento do Estudante na Escola .....	188
<b>Capítulo 2- Autoestima e Autoconceito.....</b>	<b>20</b>
2.1 Dimensões Relacionadas com a Autoestima e Autoconceito .....	22
2.2 Autoestima e Rendimento Académico.....	31
<b>Parte II - Estudo Empírico .....</b>	<b>34</b>
<b>Capítulo 3 - Objetivos E Questões De Investigação .....</b>	<b>356</b>
<b>Capítulo 4 - Metodologia.....</b>	<b>367</b>
4.1 – Participantes .....	367
4.2 – Instrumentos Utilizados .....	378
4.3 – Procedimentos .....	390
4.3.1 – Procedimentos de Recolha de Dados.....	390
4.3.2 – Procedimentos de Tratamento de Dados .....	401
<b>Capítulo 5- Apresentação e Análise dos Resultados .....</b>	<b>423</b>
5.1 – Análise dos resultados do Inquérito Acerca do Envolvimento do Estudante na Escola (IEEE).....	423
5.1.1 – Análise Descritiva do IEEE .....	423
5.1.2. Análise da Fidelidade do Inquérito (IEEE) .....	456

5.1.3 Análise Fatorial do Inquérito (IEEE).....	456
5.1.4 Análise das Dimensões do Inquérito do Envolvimento do Estudante na Escola.....	501
5.1.5 Comparações de Médias das Dimensões do IEFE com as Variáveis Independentes .....	512
5.2 Análise dos resultados da Escala de AutoConceito e AutoEstima Para Adolescentes (EAAA).....	556
5.2.1. Análise da Fidelidade da Escala Autoconceito e Autoestima para Adolescentes.....	556
5.2.2. Comparações de Médias das subescalas da EAAA com as Variáveis Independentes .....	567
5.3 Análise da Relação entre o Envolvimento do Estudante na Escola e a Autoestima.....	590
<b>Capítulo 6 - Discussão Global Resultados e Conclusões Gerais .....</b>	<b>645</b>
6.1 Envolvimento do Estudante na Escola .....	645
6.2 Autoconceito e Autoestima.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b> 7
6.3 Relação entre o envolvimento do Estudante na escola e Autoestima e Autoconceito .....	69
<b>Conclusões gerais .....</b>	<b>701</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>756</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>85</b>
<b>Anexo I .....</b>	<b>86</b>
<b>Anexo II .....</b>	<b>90</b>
<b>Anexo III.....</b>	<b>94</b>
<b>Anexo IV.....</b>	<b>96</b>

## Índice de Tabelas

---

<b>Tabela 1:</b> Distribuição dos Participantes por Sexo e Ano de Escolaridade.....	37
<b>Tabela 2:</b> Distribuição dos Participantes em Função da Idade e Sexo .....	37
<b>Tabela 3:</b> Frequências, médias e desvio padrão das respostas aos itens do IEEE ...	43
<b>Tabela 4:</b> Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação .....	47
<b>Tabela 5:</b> Estrutura fatorial do Inquérito acerca do Envolvimento do Estudante na Escola.....	48
<b>Tabela 6:</b> Média e Desvios Padrão das Dimensões do Inquérito (IEEE) .....	51
<b>Tabela 7:</b> Média e Desvios Padrão das Dimensões do IEEE em função da Idade (ANOVA one-way) .....	52
<b>Tabela 8:</b> Análise das Diferenças nas Dimensões do IEEE em Função do Ciclo de Escolaridade .....	54
<b>Tabela 9:</b> Análise das Diferenças nas Dimensões do IEEE em Função do Sexo. ....	55
<b>Tabela 10:</b> Médias e desvio padrão das Subescalas da EAAA .....	56
<b>Tabela 11:</b> Média e Desvios Padrão das Subescalas da EAAA em função da Idade (ANOVA one-way) .....	57
<b>Tabela 12:</b> Análise das Diferenças nas Dimensões da EAAA em Função do Ciclo de Escolaridade.....	58
<b>Tabela 13:</b> Análise das Diferenças nas Dimensões da EAAA em Função do Sexo ...	59
<b>Tabela 14:</b> Correlações (Pearson) entre as dimensões do Envolvimento do Estudante na escola e o Autoconceito e Autoestima.....	64

## Índice de Figuras

---

<b>Figura 1:</b> <i>Participation-Identification Model</i> (Finn, 1989).....	7
<b>Figura 2:</b> “ <i>The Motivation and Engagement Wheel</i> ” Martin (2007).....	8
<b>Figura 3:</b> “ <i>The hypothesized mediational model of adolescents’ relationships with teachers and peers, school fit, academic engagement, and school achievement</i> ” (Zimmer, Chipuer, Hanisch, Creed, & McGregor, 2006).....	9
<b>Figura 4:</b> “ <i>Engagement subtypes indicators and Outcomes</i> ” (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006).....	10
<b>Figura 5:</b> “ <i>Self-processes model applied to educational settings</i> ” (Appleton, Christenson & Furlong, 2008).....	11
<b>Figura 6:</b> “ <i>The antecedents and outcomes of student engagement in schools</i> ” (Lam & Jimerson, 2008)..	12

## Introdução

A elaboração deste estudo surge pelo interesse crescente, no campo da Psicologia da Educação, sobre o envolvimento dos estudantes na escola. O envolvimento dos estudantes tem sido visto como uma solução para os problemas de baixo desempenho académico e de abandono escolar (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

A complexidade e a abrangência do conceito “envolvimento dos estudantes na escola” determinam a existência de inúmeras definições do mesmo (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008), algo que funciona simultaneamente como uma potencialidade e uma limitação do constructo (Lam & Jimerson, 2008). Ao longo da revisão de literatura, o envolvimento dos estudantes nas escolas é definido como um constructo multidimensional que integra as dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas da adaptação à escola (Veiga, Almeida, Carvalho, Janeiro, Nogueira, Melo, Festas, Baía, & Caldeira, 2009). O envolvimento afetivo refere-se aos sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem (Skinner & Belmont, 1993) e à escola que frequentam (Voelkl, 1997). O envolvimento comportamental refere-se à persistência e ao esforço na aprendizagem (Birch & Ladd, 1997), bem como ao envolvimento em tarefas extracurriculares na escola (Finn, 1989; Veiga, 2001). O envolvimento cognitivo refere-se à qualidade do processamento cognitivo que os estudantes utilizam nas tarefas escolares (Walker, Greene, & Mansell, 2006).

O projeto internacional “Exploring Student Engagement in Schools Internationally” (ESESI), desenvolvido em 19 países (Austrália, Áustria, Canadá, China, Alemanha, Estónia, Grécia, Irlanda, Israel, Japão, Malta, Portugal, Roménia, África do Sul, Coreia do Sul, Turquia, Emirados Árabes Unidos, Reino Unido, e Estados Unidos da América), visa estudar este conceito. Esta equipa desenvolveu um questionário “Student Engagement in School Questionnaire” (SESQ), com o objetivo de avaliar as 3 dimensões do envolvimento do estudante na escola, tendo sido incluídos itens acerca de variáveis pessoais e contextuais dos alunos (Veiga, et. al., 2009).

Tendo em conta que o envolvimento do estudante na escola reúne todas estas componentes, e que se considera importante perceber a relação entre este constructo e os fatores pessoais, considerou-se oportuno perceber de que forma este conceito poderia estar relacionado com a autoestima e o autoconceito dos estudantes. Uma vez que a investigação tem demonstrado que as emoções positivas face à escola são preponderantes do envolvimento do estudante na escola (Reschly, Huebner, Appleton,

& Antaramian, 2008), é então importante estudar também o conceito de autoestima e autoconceito.

O autoconceito é descrito como um constructo mais abrangente relativo à auto descrição de um indivíduo, pelo que está relacionado com a percepção que o mesmo tem de si (Harter, 1999). Enquanto, a autoestima é definida como uma estrutura unidimensional e é considerada resultante da avaliação global que o sujeito elabora sobre as suas qualidades, possuindo uma componente, fundamentalmente, afetiva (Harter, 1999).

A autoestima desenvolve-se e evolui ao longo da vida dos sujeitos. A imagem de cada indivíduo é construída através das experiências vividas em diferentes atividades e com diferentes pessoas. As experiências que são vivenciadas durante a infância têm um papel essencial na formação da autoestima. Os fracassos, os sucessos e a forma como os sujeitos são tratados pela família, professores, pares, e por aqueles que fazem parte do contexto em que os mesmos se encontram inseridos, contribuem para a construção da autoestima (Yaratan & Yucesoylu, 2010). Uma vez que a autoestima e o autoconceito estão associados a todo o desenvolvimento do estudante, à representação que este tem de si mesmo, a aspetos do ajustamento e envolvimento escolar, ao rendimento académico, às atitudes em relação à escola, à adaptação na transição escolar e à motivação, considerou-se relevante perceber a relação entre estes conceitos.

O presente estudo tem como objetivo, em primeiro lugar, aprofundar o conhecimento sobre o “Envolvimento do Estudante na Escola”, e seguidamente, perceber se existe alguma relação entre o Envolvimento dos Estudantes na Escola com os fatores pessoais, designadamente com o autoconceito e autoestima. A amostra deste estudo é constituída por jovens do 2º e 3º ciclos (5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano de escolaridades), de uma escola de Évora.

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes. Na primeira parte serão realizadas revisões de investigação recente sobre as temáticas em estudo: o envolvimento do estudante na escola, a autoestima e o autoconceito. Na segunda parte, é apresentado o estudo empírico, nomeadamente os objetivos e questões de investigação, o método, os resultados e a discussão.

Na primeira parte, o primeiro capítulo incide sobre o envolvimento do estudante na escola, as suas definições e modelos conceptuais, e ainda sobre os fatores/consequências relacionados com o mesmo. É feita referência a investigação internacional e nacional mais recente, relativamente ao envolvimento do estudante na escola. O segundo capítulo diz respeito à autoestima e autoconceito, começando pela

sua distinção e definições. Seguidamente são apresentados vários fatores relacionados com a autoestima e autoconceito, com base na investigação desenvolvida ao nível nacional e internacional.

A segunda parte do presente trabalho é dedicada ao estudo empírico, no qual se apresenta a metodologia utilizada, assim como os resultados obtidos através de análise quantitativa. Neste estudo participaram 174 jovens, 79 do sexo feminino e 95 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade a frequentarem os diferentes anos de escolaridade do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Para este estudo foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados: Inquérito acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (IEEE) – 2011 e a versão Portuguesa do *Self-Perception Profile for Children* (Peixoto & Almeida, 1999).

Por fim, serão expostas e discutidas as principais conclusões deste trabalho, procurando refletir sobre os níveis de envolvimento do estudante na escola e ainda sobre o autoconceito e autoestima. Será ainda analisada e discutida a relação entre o envolvimento do estudante na escola, a autoestima e autoconceito, de forma a procurar pistas para a intervenção psico-educativa. Por último, será apresentada uma breve reflexão sobre as limitações do presente estudo, de forma a possibilitar sugestões para estudos futuros.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

---

## Capítulo 1- Envolvimento do Estudante na Escola

---

O que é o envolvimento na escola? O que liga os alunos à escola? Por que razão os alunos/as gostam ou não da escola? Como pode ser medido o envolvimento na escola? Que instrumentos de avaliação existem para medir este constructo? Estas são algumas das questões que têm inquietado muitos investigadores nos últimos anos.

Por todas estas questões, o interesse e o estudo sobre o envolvimento do estudante na escola tem vindo a emergir cada vez mais. Uma das grandes razões de interesse por este tema deve-se à preocupação da incidência do abandono escolar, do baixo desempenho académico e baixa participação dos alunos na escola (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008). Este conceito surge como a abordagem mais promissora para intervenções, de forma a prevenir o fenómeno do abandono escolar (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly 2006). Devido ao interesse acrescido sobre este conceito, e essencialmente pelo projeto internacional “Exploring Student Engagement in Schools Internationally” (ESESI) (Veiga, et. al., 2009), vários países foram incentivados a estudar este conceito.

Apesar de existirem vários trabalhos desenvolvidos sobre esta temática, parece não existir consenso (Jimerson, Campos, & Greif, 2003) sobre uma definição precisa do conceito “*Students engagement with school*”, tradicionalmente traduzido por “envolvimento do estudante na escola”.

Atualmente, e considerando os diferentes contextos onde este conceito está a ser estudado, parece existir a conceção comum de que o envolvimento se refere à qualidade do envolvimento do aluno em todo o processo escolar, à sua participação em atividades escolares (curriculares e extracurriculares) (Willms, 2003), e às relações que estabelece no contexto escolar (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008).

Embora a literatura demonstre um padrão na forma como o envolvimento dos alunos na escola é conceptualizado, existe ainda alguma ambiguidade sobre o que compreende o envolvimento do estudante na escola (Jimerson et. al, 2003). Vários estudos têm procurado explicar no que consiste o envolvimento e quais as dimensões que constituem o mesmo.

Neste sentido, tornou-se então necessário explorar quais seriam os fatores que se encontram relacionados com o envolvimento dos alunos na escola, uma vez que a forma como o estudante se envolve em contexto escolar poderá estar relacionado com a forma como o estudante percebe a escola, como se sente na escola e ainda com o seu desempenho académico (Sharkey, You, & Schnoebelen, 2008).

## 1.1 Envolvimento do Estudante na Escola: Definição e Modelos Conceptuais

O envolvimento do estudante na escola refere-se à qualidade do envolvimento do aluno em todo o processo escolar, nas atividades escolares e extracurriculares, e ainda com as pessoas que fazem parte do contexto escolar (Skinner et al., 2008).

Este conceito é definido como um constructo multidimensional que reúne dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais (Jimerson, et. al, 2003). O envolvimento afetivo refere-se aos sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem, à escola que frequentam, aos colegas, professores e a todos aqueles que se encontram no meio escolar. O envolvimento cognitivo corresponde à qualidade do processamento cognitivo que os estudantes utilizam nas tarefas escolares e nas estratégias de aprendizagem que utilizam. No que se refere ao envolvimento comportamental, este reúne o empenho e o esforço utilizado na aprendizagem, bem como ao envolvimento em atividades extracurriculares na escola (Veiga, et. al. 2009).

O envolvimento do estudante na escola surgiu através da preocupação da incidência do abandono escolar, a partir do modelo “*participação-identificação*” de Finn (1989). Neste modelo, a participação é definida pela participação do estudante na escola e a identificação refere-se ao sentimento de pertença à escola. Este modelo assinala a fraca participação dos estudantes na escola como caminho para o não envolvimento e, posterior abandono escolar (Finn, 1989).

Segundo o autor, o envolvimento é constituído por duas componentes, a componente comportamental que se intitula de “*Participação*” e a componente de “*Identificação*”.

Na sequência desta investigação, o envolvimento do estudante na escola é compreendido como a quantidade de tempo que os estudantes participam ativamente no meio escolar, a quantidade de tempo gasta em casa com as tarefas escolares e ainda com os resultados escolares conseguidos (Finn, 1989).

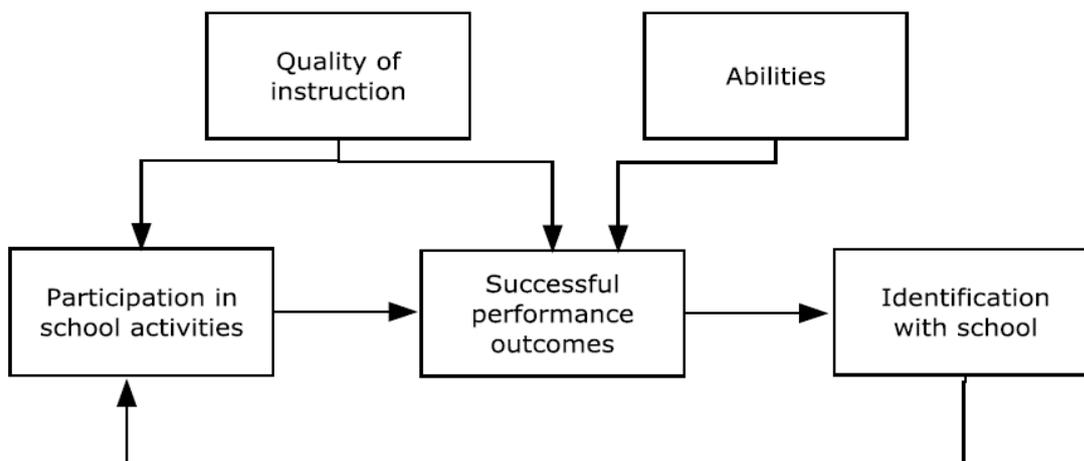


Fig.1. *Participation-Identification Model* (Finn, 1989)

Geralmente, o grau de ligação do estudante a todas estas atividades referentes à escola, é determinado por sentimentos que o aluno tem em relação à mesma. Assim, o afeto e a emoção podem definir o envolvimento do estudante na escola (Jimerson et. al, 2003). Os alunos que têm uma concepção de pertença à escola e percebem a escola como parte integrante das suas vidas, tendem a conseguir melhores resultados escolares e participam mais ativamente nas atividades em contexto escolar (Finn, 1989).

Um outro modelo que procura explicar este constructo foi proposto por Martin (2007) *“The Motivation and Engagement Wheel”* (Fig. 2), onde explica a relação entre o envolvimento e a motivação. O autor considera que o envolvimento e a motivação estão relacionados e funcionam como determinantes na atitude dos alunos em relação à escola. Este modelo surgiu pela necessidade de identificar as causas subjacentes à falta de motivação dos alunos e compreender a forma como se envolviam na escola. O autor descreve o envolvimento e a motivação como a “energia dos estudantes” para aprender, trabalhar de forma eficaz e potenciar as suas capacidades, assumindo assim um papel preponderante no interesse, no desempenho académico e no prazer dos alunos face à escola. Torna-se então pertinente, perceber quais os fatores que contribuem para a motivação e o envolvimento dos estudantes na escola.

Segundo Martin (2007), estes fatores incluem a relação que os alunos estabelecem com os professores, com os colegas, a atitude dos pais e as expectativas que têm em relação ao aluno, o clima da sala de aula, a cultura, a estrutura da escola e ainda com as questões pedagógicas.

Este modelo é descrito através de um círculo, que por sua vez é dividido em quatro partes, onde são classificados os processos de motivação e envolvimento. Estes processos são qualificados a partir de três componentes, para três das dimensões que identifica, e duas componentes para uma quarta dimensão: cognição adaptativa (autoeficácia, orientação para a mestria e valorização); comportamento adaptativo (persistência, planejamento e gestão do estudo); cognição inadaptativa (ansiedade, controlo incerto e evitamento do fracasso); e comportamentos inadaptativos (“*self-handicapping*” e não-envolvimento). Este modelo concebe assim, o envolvimento e a motivação como partes integrantes que se complementam, a motivação como “energia individual dos alunos ” e o envolvimento como fonte dessa mesma energia, dirigida por pensamentos, emoções e comportamentos.

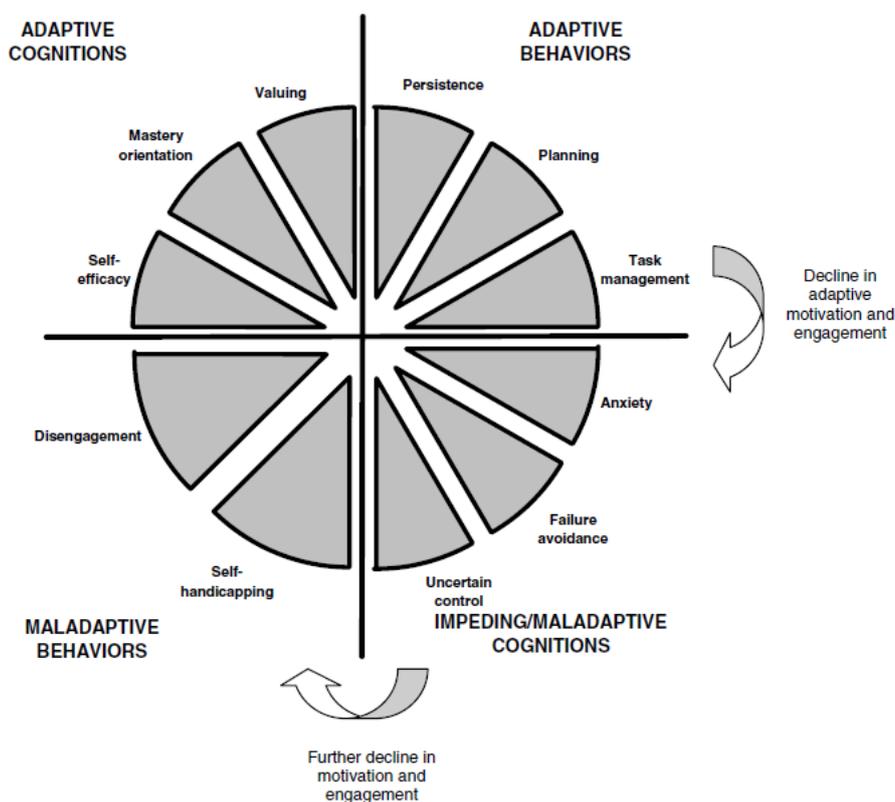


Fig. 2 “*The Motivation and Engagement Wheel* (Martin, 2007)

Contudo, parece ainda existir uma perspectiva distinta sobre o envolvimento do estudante na escola e a motivação, conduzida por Fredricks, Blumenfeld, e Paris (2004). Nesta linha de investigação, a motivação é encarada como uma componente

crucial do envolvimento, definindo o envolvimento como um comportamento, como por exemplo, o envolvimento em atividades acadêmicas e sociais.

Zimmer, Chipuer, Hanisch, Creed, e McGregor (2006), desenvolveram um outro modelo “*The hypothesized mediational model of adolescents’ relationships with teachers and peers, school fit, academic engagement, and school achievement*” (Fig. 3), onde consideram que o aluno está envolvido na escola quando revela maior interesse nas atividades escolares, na aprendizagem e manifesta ações de motivação, esforço e qualidade emocional (Reeve, 2002, cit. por Zimmer et al., 2006). Neste modelo, o envolvimento do estudante influencia diretamente o desempenho escolar e serve como mediador na realização das tarefas, na adaptação à escola e ainda nas relações que o aluno estabelece no meio escolar.

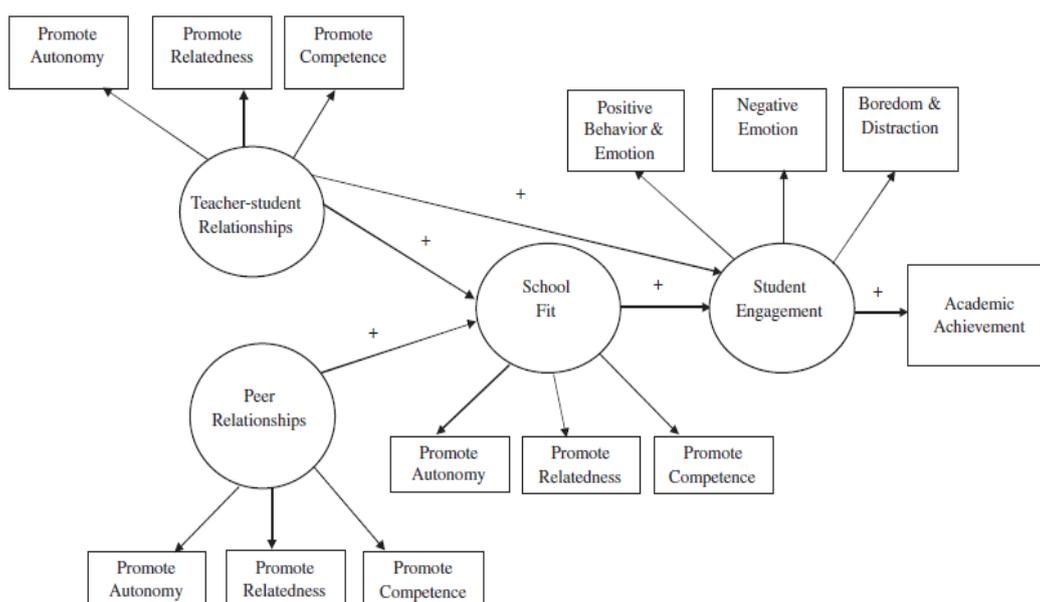


Fig. 3 *The hypothesized mediational model of adolescents’ relationships with teachers and peers, school fit, academic engagement, and school achievement* (Zimmer, Chipuer, Hanisch, Creed, & McGregor, 2006)

Também nesta linha de pensamento, podem salientar-se os modelos propostos por Appleton, Christenson, Kim, e Reschly (2006) (Fig. 4) e por Appleton, Christenson, e Furlong (2008) (Fig. 5).

Segundo a perspectiva de Appleton, Christenson, Kim, e Reschly (2006), o envolvimento também é encarado como um construto multidimensional, sublinhando a existência de três fatores (escola, pares e família), que por sua vez influenciam quatro subtipos de envolvimento: acadêmico, comportamental, cognitivo e psicológico.

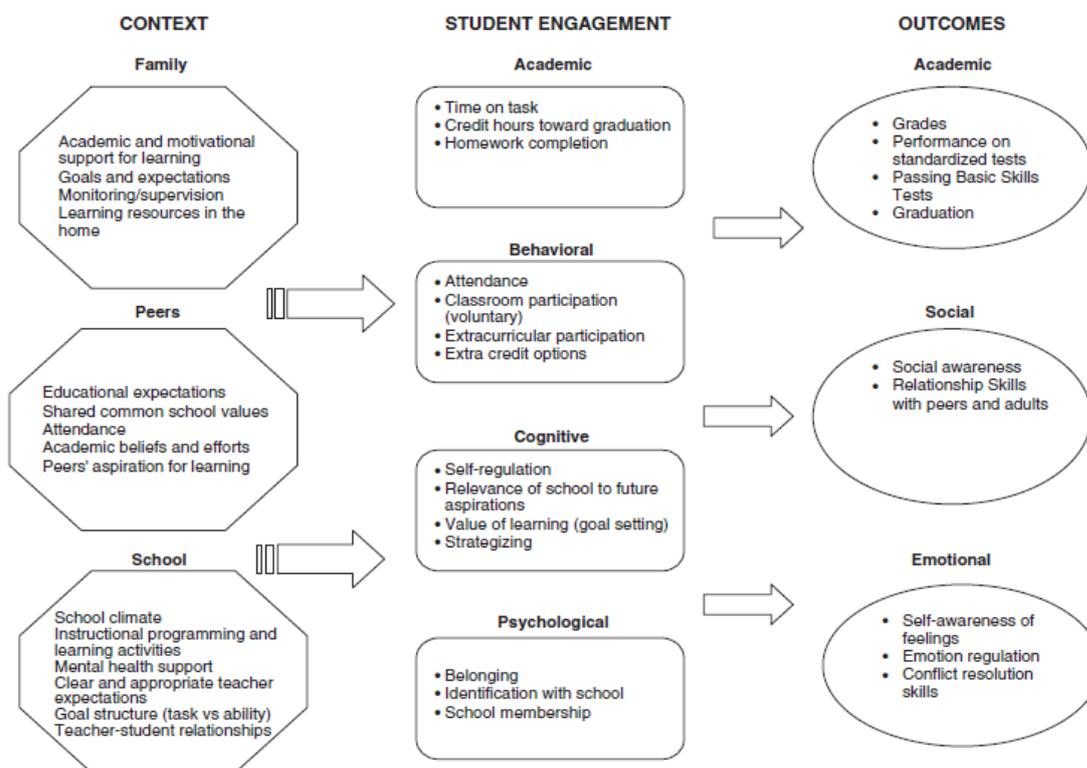


Fig. 4 *Engagement subtypes indicators and Outcomes* (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly 2006)

Segundo os autores, o envolvimento acadêmico é composto por variáveis como o tempo despendido nas tarefas escolares, a realização de trabalhos de casa, enquanto a participação, as suspensões, a participação voluntária na sala de aula e a participação extracurricular são indicadores do envolvimento comportamental. No que concerne ao envolvimento cognitivo e psicológico reportam-se para indicadores internos, tais como a autorregulação, a importância da escola para estudos futuros, o valor da aprendizagem, metas pessoais e autonomia.

A maior parte dos estudos realizados, têm procurado concentrar-se sobre os indicadores mais observáveis relacionados com o envolvimento acadêmico e comportamental. No entanto, Appleton et al. (2006) procuraram essencialmente debruçar-se sobre as dimensões cognitivas e psicológicas em comparação com as

dimensões acadêmicas e comportamentais, sugerindo a sua importância para o desempenho escolar dos estudantes.

Por outro lado, de acordo com o modelo desenvolvido por Appleton, Christenson, e Furlong (2008) (Fig. 5), é defendido que para se compreender o envolvimento é importante ter em conta a motivação, pois o envolvimento pode modificar-se consoante as interações cíclicas dos vários contextos a que os estudantes se submetem. Para explicar a sua perspetiva sobre o envolvimento, os autores recorreram a contributos de diversas áreas e mantêm os resultados divididos em três componentes (académica, social e emocional), remetendo os processos de envolvimento / não envolvimento para a conjugação de dois sistemas: o social (família, comunidade, escola e turma, enquanto contextos que definem a estrutura, suporte/autonomia e implicação) e o pessoal (perceções de competência, autonomia e relação).

Para além disso, o envolvimento não é concebido como um atributo do aluno, mas sim um estado que é altamente influenciado por fatores externos e contextuais (Christenson, Lehr, & Anderson, 2003), como as práticas educativas da escola, da família ou ainda a interação com os colegas. Estes fatores contextuais identificados parecem fornecer um apoio coerente para a aprendizagem de cada estudante.

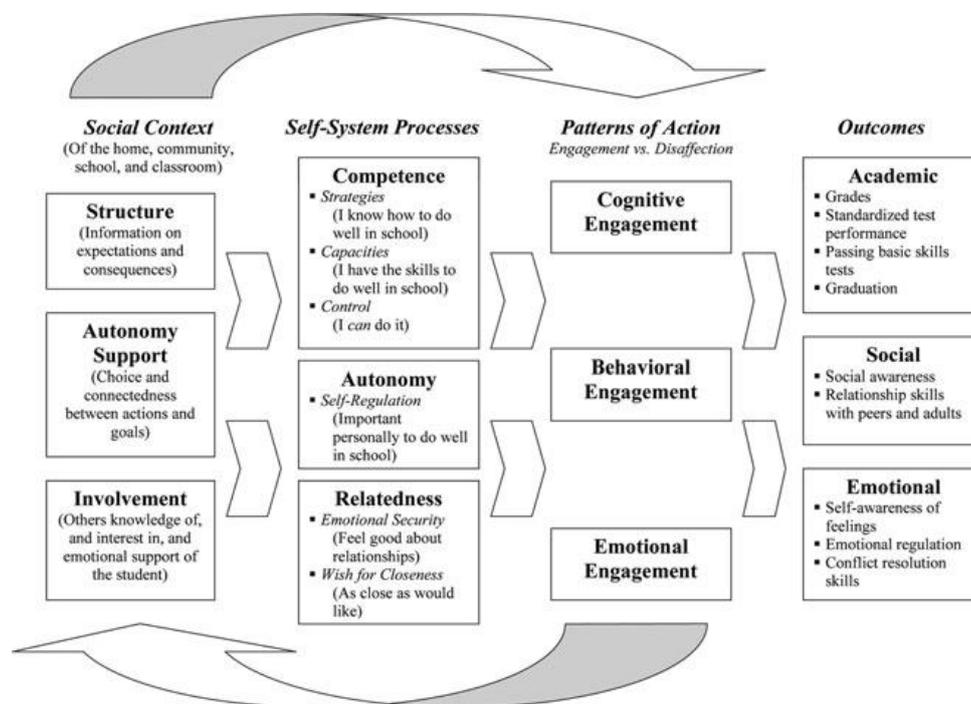


Fig. 5 Self-processes model applied to educational settings (Appleton, Christenson & Furlong, 2008)

Também Lam e Jimerson (2008) procuraram definir o envolvimento do estudante na escola. Construíram um modelo de análise “*The antecedents and outcomes of students engagement in schools*” (Fig. 6) e criaram um instrumento de avaliação (SESQ – “*Students engagement in school questionnaire*”), considerando que é necessário existir uma definição comum do que é o envolvimento do estudante na escola, criando medidas apropriadas para essa definição. Assim, com base nesta linha de investigação sugere-se que o envolvimento do estudante na escola é um constructo multifacetado que reúne três dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental.

Os autores partem de fatores contextuais (contexto de instrução e contexto de relacionamento social) e pessoais (crenças motivacionais), que por sua vez tendem a ter impacto nos resultados do estudante, no desempenho académico, nas questões comportamentais e no funcionamento emocional (Melo & Pereira, 2011).

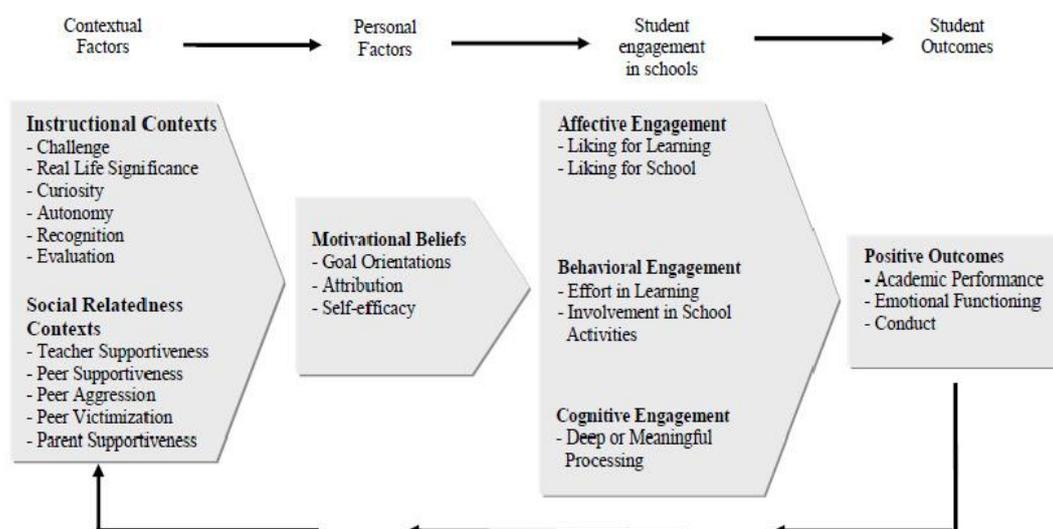


Fig. 6 The antecedents and outcomes of student engagement in schools (Lam & Jimerson, 2008)

Ao analisar todos estes fatores que podem contribuir para o envolvimento do estudante na escola, verifica-se que existe algo de comum entre todos os autores acima referidos. Todos estes autores vão ao encontro da perspetiva ecológica defendida por Bronfenbrenner, em que o indivíduo não é encarado como um agente passivo, que sofre o impacto do ambiente, mas sim como uma entidade dinâmica, em que progressivamente se move e reorganiza no meio em que vive (Bronfenbrenner, 1979).

Parece então crucial, perceber a influência de alguns fatores contextuais no envolvimento do estudante na escola, como a realização dos estudantes na escola e na sala de aula, as relações com os pares, a percepção dos estudantes em relação aos professores, entre outros.

## **1.2 Dimensões Relacionadas com o Envolvimento do Estudante na Escola**

Ao explorar a temática do envolvimento do estudante na escola verifica-se que existem alguns fatores, pessoais e contextuais, que podem estar relacionados com o envolvimento do estudante na escola.

Os recursos pessoais constroem-se ao longo do tempo, em resposta às interações com o contexto social (Furrer & Skinner, 2003) e são relativamente duráveis, sendo preditores proximais do envolvimento do estudante na escola.

### **- Dimensões Pessoais**

Entre os fatores pessoais estudados destacam-se os objetivos individuais, autoeficácia, autonomia, motivação, autoconceito, etc. Todos estes fatores e outros não mencionados, correspondem a características individuais dos estudantes que têm influência na forma como estes se envolvem na escola.

Os objetivos individuais dos estudantes podem estar relacionados com o envolvimento do estudante na escola, uma vez que o indivíduo ao traçar objetivos e ao construir planos, encontra-se motivado para os alcançar. Assim, um aluno que efetue este tipo de estratégia para a aquisição das suas aprendizagens, encontra-se envolvido na escola e desenvolve um sentido de pertença à escola. Ao traçar objetivos, o estudante propende a concentra-se nas suas tarefas escolares e a atingir maiores níveis de desempenho, motivação e autoconceito (Hart, 2011).

A autoeficácia poderá ser uma consequência dos objetivos traçados, pois esta corresponde à necessidade inerente que os indivíduos têm de se sentir eficazes. A percepção de “autoeficácia” pode afetar vários aspetos da vida de um indivíduo (Bandura, 1977 cit. por Hart, 2011) como tomar decisões, atingir objetivos, organizar tarefas, etc., que por sua vez influenciam a forma como o indivíduo pensa, sente e se comporta. Segundo Lam & Jimerson (2008), os alunos que acreditam nas suas capacidades, são persistentes e encaram as tarefas como um desafio, propendem a

executar tarefas com sucesso, apresentam melhores notas e tendem a ficar mais envolvidos com a escola (Hart, 2011). É importante que o aluno acredite em si próprio, sendo esta uma característica essencial para a obtenção de sucesso nas tarefas escolares e essencialmente, para a aquisição de autonomia na realização das mesmas.

Assim, verifica-se que os estudantes que acreditam nas suas capacidades tendem a ser mais autónomos, característica que como já foi referida anteriormente, tem influência no envolvimento/ não envolvimento do estudante na escola.

A autonomia é o desejo da pessoa sentir-se capaz de fazer escolhas e ter iniciativas. Estudos realizados sobre o envolvimento do estudante na escola e vários fatores pessoais, demonstraram que a autonomia tem influência sobre as medidas de envolvimento do estudante na escola (Hart, 2011) que por sua vez, estão relacionadas em todo o percurso escolar do estudante. Esta autonomia e confiança fomentam a motivação do aluno, permitindo que este se envolva nas atividades relacionadas com a escola.

Um outro fator que aparece interligado ao conceito de envolvimento do estudante na escola e que tem sido alvo de interesse na educação, é a motivação dos estudantes. Uma das questões frequentes está relacionada com o que motiva os estudantes na escola. Segundo Skinner et al. (2008), os estudantes não sabem porque é que estão motivados, mas sabem que o estão. Os estudantes são excelentes repórteres do seu próprio envolvimento, bem como do seu mal-estar. Martin (2007) compreende a motivação e envolvimento como partes integrantes de uma orientação positiva para a educação. No entanto, e tal como foi referido anteriormente, o autor define a motivação como a energia do indivíduo e o envolvimento do estudante na escola como a prática dessa energia. Neste sentido, a motivação pode ser considerada como a energia dos alunos para aprender, para trabalhar de forma eficaz e atingir o seu potencial na escola. Em contrapartida, Martin (2007) define o envolvimento como os pensamentos, emoções e comportamentos que provêm desta energia.

Desta forma, é importante perceber e conhecer quais os fatores que motivam o aluno a envolver-se na escola. Martin (2007) considera importante compreender quais seriam os fatores que contribuem para a motivação e para o envolvimento dos estudantes na escola, uma vez que estes dois constructos são fundamentais para o desempenho escolar do estudante. Contudo, pesquisas realizadas têm demonstrado que existe uma variedade de fatores que contribuem para a motivação e envolvimento do estudante na escola, incluindo as metodologias de ensino (Teven & McCroskey,

1997 cit. por Martin, 2007) relações com os professores, expectativas dos pais para com os filhos (Dandy & Nettelbeck, 200 cit. por Martin, 2007), colegas de turma (pares), clima de sala de aula, idade e género (Martin, 2007).

A motivação dos alunos é bastante valorizada pelos professores, principalmente quando estão a desenvolver atividades em que a participação é fundamental. Caso o aluno não se encontre motivado para a actividade, o seu envolvimento será reduzido.

### **- Dimensões Contextuais**

Constata-se que a relação que é estabelecida entre o estudante e o ambiente em que este se encontra são fundamentais para a forma como o estudante se envolve ou não na escola. Um estudo desenvolvido por Furrer e Skinner (2003) aferiu que quando os alunos manifestam maior envolvimento ao nível comportamental na escola, os seus professores tendem a manifestar maiores expectativas em relação a estes alunos. Por seu turno, os professores ao transmitirem boas expectativas em relação aos alunos, permitem que estes apresentem uma maior motivação para a resolução das tarefas escolares e que obtenham melhores resultados escolares.

Neste sentido, verifica-se que a relação professor-aluno é considerada extremamente importante para o envolvimento do estudante na escola. O apoio dos professores é um fator relevante para a forma como o aluno se envolve na escola, independentemente do apoio que lhe é prestado no meio familiar.

Furrer e Skinner (2003) sustentam que os professores, a estrutura e a organização de sala de aula têm influência na motivação dos alunos e na forma como estes se envolvem na escola. Os alunos tendem a apresentar níveis mais altos de envolvimento, maior participação nas atividades escolares e resultados escolares mais elevados, perante professores que conseguem estabelecer um bom ambiente de sala de aula, que transmitem confiança aos alunos, apresentam a matéria bem estruturada e manifestam expectativas altas, claras e justas em relação aos mesmos (Klem & Camell, 2004).

Existem ainda fortes evidências de que a perceção do aluno em relação à sala de aula (tarefas escolares, apoio que lhe é prestado, metas estabelecidas, tipo de comunicação) é crucial para que os alunos apresentem maior autoeficácia, maior autonomia, sejam mais competentes e aumentem a sua motivação intrínseca. Sharkey et. al (2008) reforçam também esta linha de pensamento, onde consideram que os

agentes educativos e as relações estabelecidas entre estes e o estudante, são cruciais para o ambiente escolar e para uma maior disponibilidade por parte dos estudantes. As relações estabelecidas permitem o aumento da sua confiança em todo o contexto escolar e uma maior probabilidade de envolvimento do estudante na escola, independentemente do seu contexto familiar, sexo ou origem.

Uma outra componente que tem vindo a ser alvo de preocupação para os profissionais da educação, é a influência da relação entre os pares no envolvimento do estudante na escola. Onde se apura que os pares desempenham um papel importante na participação dos estudantes na escola e na conclusão dos estudos.

Alguns autores sustentam que os alunos que são rejeitados pelos seus pares, que vivem em isolamento social e experienciam solidão, tendem a tornar-se mais insatisfeitos e a desinvestirem nas atividades escolares (Harris, 2010), levando ao não envolvimento. Constatou-se que existe uma ligação entre o apoio social e emocional que os estudantes recebem dos seus colegas, e o envolvimento na escola.

Harris (2010) afirma que os pares são a influência mais eficaz no dia-a-dia dos estudantes, nos comportamentos, no tempo gasto nas tarefas escolares, na forma como se comportam na sala de aula e no gosto pela escola. Os alunos têm consciência das capacidades uns dos outros e associam o seu desempenho ao gosto pela escola. Verifica-se que os alunos que sentem menor aceitação por parte dos colegas, manifestam menor gosto pela escola, o que conseqüentemente poderá levar ao não envolvimento (Hughes & Zhang, 2007).

A aceitação dos colegas está associada ao envolvimento afetivo e comportamental, enquanto a rejeição pelos pares poderá conduzir a um comportamento desajustado e reduzir a participação dos estudantes. A literatura indica que os indivíduos com maior círculo de amigos têm maior aceitação por parte dos colegas, apresentam menores níveis de vitimização e revelam maior envolvimento na escola (Lam, et. al, 2008). Por outro lado, a rejeição pelos pares está associada a problemas de comportamento e ao fracasso escolar, principalmente durante a adolescência. Estes estudantes são mais propensos a desenvolver auto - percepções negativas e experienciar solidão e depressão (Hughes & Kwok, 2006). Contudo, esta necessidade de ser aceite poderá levar os estudantes a envolver-se em comportamentos de risco. Um aluno que seja líder de um grupo e apresente comportamentos desajustados para a sua idade, como por exemplo o consumo de drogas, irá ter uma influência negativa no seu grupo de amigos. O facto de um estudante querer ser aceite no grupo, leva a uma aceitação desses comportamentos.

Estudos efetuados sobre o envolvimento do estudante na escola e o consumo de drogas mostram que os alunos que se encontram mais envolvidos na escola estão menos propensos a iniciar o consumo de drogas e defendem que o envolvimento do estudante na escola pode proteger o consumo precoce (Simons-Morton, 2004).

Neste sentido, pode considerar-se que o apoio dos pais é fundamental para o envolvimento dos estudantes na escola e para os proteger dos comportamentos de risco. O apoio dos pais (supervisão, participação na comunidade escolar, ajuda nos trabalhos escolares) é também essencial para a forma como o estudante valoriza, ou não, a escola e como a percebe. Quando os estudantes têm ligações seguras com as pessoas significativas para si, normalmente, são estudantes mais autónomos para explorar e participar de forma construtiva nas interações e atividades com os outros (Furrer, et. al, 2003).

Outras investigações também consolidam a importância dos pais para o envolvimento do estudante na escola (Fall & Roberts, 2011). A perceção que os pais têm da escola é fundamental para a forma como os estudantes a encaram. Se os pais transmitirem aos filhos que a escola é importante e que é fundamental para as suas vidas, os estudantes tendem a gostar da escola e a identificar-se com a mesma. Esta identificação com a escola influencia de forma positiva, o envolvimento do estudante na escola. Archambault, Janosz, Fallu, e Pagani (2009) sustentam que a família contribui para o compromisso dos estudantes com a escola e com os seus objetivos académicos. Este compromisso individual e os objetivos académicos influenciam diretamente o envolvimento do estudantes na escola, essencialmente no que se refere às tarefas escolares. Contudo, é necessário considerar e estar atento a esta variável, pois os maus resultados escolares podem levar ao não envolvimento do estudante na escola e por conseguinte, ao abandono escolar (Fall, et. al, 2011).

Com o decorrer dos tempos, o desempenho académico e os resultados escolares têm vindo a ser alvo de interesse na área da Educação e da Psicologia da Educação. Atualmente, são considerados fatores importantes para a compreensão das estratégias de aprendizagem utilizadas e para a reestruturação dos sistemas educacionais. Verifica-se que os alunos que apresentam menor desempenho académico tendem a abandonar o sistema de ensino e os alunos que apresentam melhor desempenho académico propendem a ter mais sucesso na sua vida académica e nas aspirações futuras (Sedaghat, Abedin, Hejazi, & Hassanabadi, 2011).

Segundo Lam e Jimerson (2003), quanto maior o envolvimento do estudante na escola, melhores serão os resultados escolares e por sua vez, quanto menor o envolvimento maior a probabilidade do absentismo escolar. Porém, segundo Willms

(2003) o envolvimento do estudante na escola não é preditor do sucesso acadêmico. A prevalência de estudantes envolvidos na escola, varia consoante as escolas e os países. Para o autor, o baixo desempenho acadêmico está associado ao abandono escolar, logo a realização acadêmica e o envolvimento do estudante na escola, caminham lado a lado. A investigação tem documentado que o envolvimento nas escolas exerce uma influência importante nos resultados dos alunos (Veiga et. al, 2009)

No entanto, Goodenow (1993); Voelkl (1995 cit. por Willms, 2003) mostram que a relação entre o desempenho acadêmico e o envolvimento é moderada, o que significa que há muitos alunos com resultados escolares elevados, mas que não se encontram envolvidos com a escola, por outro lado há alunos com baixos resultados escolares e envolvidos com a escola. Para além disso, verifica-se uma forte evidência de que o ambiente escolar e o sentido de pertença à mesma, têm um forte efeito sobre a participação dos estudantes nas atividades escolares.

### **1.3 Avaliação do Envolvimento do Estudante na Escola**

Nos últimos anos, todas estas questões têm vindo a ser alvo de preocupação e cada vez mais o envolvimento é um constructo investigado, porém parecem existir algumas limitações na forma como este é medido. Apesar de existirem alguns instrumentos de avaliação que permitem medir o envolvimento dos estudantes na escola, parece ainda não subsistirem instrumentos totalmente sólidos, no que confere às suas qualidades psicométricas.

Uma das maiores dificuldades que surge na medida do envolvimento do estudante na escola é a natureza multidimensional do constructo do envolvimento do estudante na escola. Esta multidimensionalidade do conceito tem criado alguma confusão no estudo deste constructo. Porém, alguns estudos que sugerem que os investigadores podem concentrar-se apenas numa componente do constructo, ou seja, adotar uma abordagem unidimensional (Hart, 2011).

Existem instrumentos de avaliação que reúnem um conjunto de itens mais abrangentes, como a importância dos pais, dos professores e ainda toda a história escolar dos alunos, onde avaliam dimensões afetivas, cognitivas, psicológicas e comportamentais. Nesta linha, Lam e Jimerson (2008) criaram um instrumento de avaliação para medir o envolvimento do estudante na escola, onde apresentam diferentes componentes e dimensões: *envolvimento dos estudantes na escola*

(envolvimento afetivo, contextos sócio – relacionais, suporte dos professores, suporte pelos pares, agressão entre pares, vitimização entre pares e suporte parental); *resultados / funcionamento emocional dos estudantes* (envolvimento comportamental e vertente cognitiva do envolvimento); *crenças motivacionais* (orientação para os resultados, atribuições, noções de autoeficácia na aprendizagem, significância, curiosidade, autonomia, reconhecimento e avaliação). Esta multidimensionalidade de itens levou a uma definição mais abrangente do envolvimento do estudante na escola.

Contudo, têm vindo a ser desenvolvidos outros instrumentos de avaliação, os quais se centram apenas em algumas das dimensões do envolvimento do estudante na escola. “*Student engagement instrument*” (SEI) (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006) é um instrumento de autorrelato que pretende medir apenas duas dimensões do envolvimento do estudante na escola: dimensão cognitiva e dimensão psicológica. Os autores afirmam que estes indicadores são especialmente importantes para investigar em autorrelato.

Em Portugal, desenvolveu-se um instrumento de avaliação do envolvimento do estudante na escola: “Inquérito Acerca do Envolvimento do Estudante na Escola (IEEE)” (Veiga, Pavlovic, García, & Ochoa, 2010).

Este instrumento de avaliação foi selecionado para a realização do presente estudo e resulta da adaptação de três instrumentos diferentes de recolha de dados, dividindo-se em três partes.

## Capítulo 2- Autoestima e Autoconceito

---

Na investigação em Psicologia da Educação, o estudo do autoconceito e da autoestima tem vindo a ser alvo de interesse crescente, uma vez que estes dois constructos estão associados a todo o desenvolvimento do estudante, à representação que este tem de si mesmo, a aspetos do ajustamento e envolvimento escolar, ao rendimento académico, às atitudes em relação à escola, à adaptação na transição escolar e à motivação.

Ao procurar conhecer estes dois conceitos, verifica-se que pode existir alguma confusão sobre a sua definição. Será que autoestima e o autoconceito são dois conceitos distintos ou se trata apenas de um constructo?

Susan Harter (1999) descreve a terminologia do *Self* como: autoestima, autoconceito, autoimagem, autoavaliações, autoconhecimento, auto-percepções, autoeficácia, etc., sendo que existe um acordo geral de que o *self* é mais corretamente descrito como um complexo sistema de constructos. Esta complexidade tem propiciado a existência de um conjunto de termos que por vezes são empregues indiscriminadamente, criando ambiguidade e conduzindo a uma confusão conceptual e metodológica, subsistindo uma certa indefinição quanto a uma correta e objetiva diferenciação, nomeadamente entre autoestima e autoconceito.

Durante muitos anos, considerou-se o autoconceito e a autoestima como dois constructos iguais. No entanto, no final dos anos 80 vários autores procuraram estudar estes dois conceitos, concluindo que seriam duas entidades psicológicas diferentes que reenviam para diferentes formas do *Self* (Peixoto, 1996).

O autoconceito é descrito como um conceito mais abrangente relativo à auto descrição de um indivíduo, pelo que está relacionado com a percepção que o mesmo tem de si próprio, enquanto a autoestima equivale a uma dimensão avaliativa do autoconhecimento, referente à forma como a pessoa se autoavalia (Harter, 1999).

Nesta linha, define-se autoconceito como o conjunto de cognições que o indivíduo tem de si próprio, nos diferentes contextos e nas diferentes tarefas que se envolve. Considera-se que o autoconceito possui uma estrutura multidimensional. O sujeito ao envolver-se em diferentes contextos e ao realizar diferentes tarefas, leva o mesmo a elaborar cognições sobre os seus desempenhos nessas diferentes tarefas.

Relativamente à autoestima, esta possui uma estrutura unidimensional e resulta da avaliação global que o sujeito elabora das suas qualidades, possuindo uma componente, fundamentalmente, afetiva (Harter, 1999).

A partir desta relação entre autoestima e autoconceito, pode pressupor-se que as diferentes dimensões do autoconceito contêm diferentes contributos para a autoestima, uma vez que em termos de autoconceito ideal as diferentes áreas apresentam níveis de importância distintos. De acordo com esta perspetiva, a autoestima resulta da perceção que o sujeito tem das dimensões que considera relevantes. Assim, autoconceitos elevados nas áreas que o sujeito considera importantes resultarão em valores elevados de autoestima, enquanto autoperceções de baixa competência em áreas consideradas relevantes, conduzirão a valores reduzidos de autoestima (Peixoto & Almeida, 1999).

A autoestima, genericamente e enquanto conjunto de aspetos avaliativos e emocionais do autoconceito, pode definir-se como o resultado de julgamentos positivos ou negativos que o indivíduo faz acerca de si próprio, considerando aspetos relevantes do seu modo particular de existir. Deste modo, a autoestima representa a soma de juízos de valor que um indivíduo produz acerca de si mesmo, constituindo uma avaliação de carácter geral das várias componentes da autoestima – valor pessoal, respeito por si mesmo, autoconfiança e amor-próprio (Faria, Pep, & Alesi, 2004).

Para perceber realmente a relação entre estes dois conceitos foram efetuados vários estudos. Dutton e Brown (1997), em dois estudos experimentais, mostram que a autoestima global afeta, predominantemente, as reações afetivas no desempenho de uma determinada tarefa, enquanto as componentes específicas do autoconceito afetam, principalmente, as reações cognitivas desse desempenho. Isto é, enquanto as componentes específicas do autoconceito se relacionam com aquilo que os indivíduos pensam acerca do seu desempenho, a autoestima relaciona-se com a forma como eles se sentem acerca desse mesmo desempenho.

Com o mesmo objetivo de estudo, Rosenberg, Schooler, Schoenbach, e Rosenberg (1995 cit. por Peixoto, 2003) concluíram que a autoestima está mais relacionada com o bem-estar psicológico da pessoa, enquanto o autoconceito específico é mais relevante para variáveis de natureza comportamental. Enquanto o autoconceito se constitui como uma componente avaliativa de cariz cognitivo, a autoestima assume-se como possuindo uma forte componente afetiva.

Assim, passaremos a utilizar a designação autoconceito sempre que nos referirmos a representações relativas a domínios específicos de competência e/ou ao seu somatório (autoconceito global), podendo ainda utilizar como sinónimos os termos autoperceção ou autodescrição. Sempre que nos referirmos à autoestima estaremos a reportar-nos a avaliações de cariz global, com conotações afetivas (Peixoto, 2003).

## **2.1 Dimensões Motivacionais Relacionadas com o Autoconceito e a Autoestima**

A autoestima e o autoconceito são duas entidades psicológicas que variam consoante as vivências dos indivíduos e consoante a fase de vida em que o mesmo se encontra. Neste sentido, verifica-se que vários fatores poderão estar relacionados, direta ou indiretamente, tanto com a autoestima como com o autoconceito.

No campo da Psicologia da Educação, estes dois conceitos são considerados extremamente importantes para todo o desenvolvimento dos estudantes, bem como para a sua integração e gosto pela escola (Peixoto, 2003).

### **- Dimensões Motivacionais**

A investigação realizada sobre o papel da motivação em contexto escolar salienta o facto de as cognições estarem estreitamente relacionadas, com a forma como os sujeitos se envolvem nas tarefas escolares (Jesus, 2000). O autor refere que os processos cognitivos motivacionais são principalmente processos de autoconhecimento e avaliação de julgamentos, relativos à própria capacidade para a realização de determinadas tarefas e conseqüentemente, a julgamentos acerca das mesmas. Motivar os alunos significa encorajar os seus recursos interiores, o seu sentido de competência, de autonomia, de realização e autoestima (Moraes & Varela, 2007).

Simão (2005) defende que os indivíduos que acreditam que são competentes estão mais motivados intrinsecamente para as tarefas escolares, do que os que têm uma perceção negativa das suas competências académicas. Neste sentido, é importante manter o autoconceito e autoestima dos alunos positivos, pois se tivermos uma autoestima e uma perceção de competência elevadas estas levam a uma motivação positiva, o que por sua vez irá facilitar o processo de ensino aprendizagem, e conseqüentemente, o seu desempenho académico e autonomia. A perceção de competência influencia o esforço, a persistência, a escolha das tarefas, os sentimentos e pensamentos que ocorrem durante a realização das tarefas e ainda o desempenho dos alunos. Neste sentido, uma elevada perceção de competência e autoestima permite prever uma motivação positiva promotora do comportamento de realização.

Prudenciatti (2001) também considera que a motivação tem um papel importante no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima do estudante, defendendo que o autoconceito do sujeito se desenvolve ao longo do seu desenvolvimento, através da aprendizagem e das experiencias vividas. A forma como

o estudante aprende influencia a forma como se vê. Se o estudante se sente inferior relativamente aos outros, a motivação para aprender será muito baixa, e ao acreditar que não vai ter sucesso na realização da atividade, passa a apresentar comportamentos de evitamento. Estes aspetos devem-se ao facto dos sujeitos desejarem ser reconhecidos pelos outros como competentes e de não quererem falhar, nem desiludir os outros. A autora refere ainda que, se o individuo conclui que não é capaz de realizar as tarefas propostas, a motivação diminui, comprometendo sonhos e aspirações, pois estas são influenciadas pela motivação.

As avaliações e as análises que os outros significativos emitem sobre o comportamento, o desempenho e a aparência do estudante, as quais vão sendo progressivamente interiorizadas, constituem a base da construção das suas representações.

Silva e Amaral (2006) sustentam que a autoestima se desenvolve com a qualidade dos relacionamentos entre a criança e aqueles que são importantes na sua vida. Corresponde à avaliação que o indivíduo efetua, e que normalmente, mantém em relação a si mesmo, pela aprovação das suas atitudes em que é considerado importante e valorizado. Assim, a autoestima pode ser vista como um processo construtivo, em que os indivíduos aprendem a definir-se através das suas próprias ações e na interação com os outros, e que pode mudar ao longo do tempo, em resposta a uma variedade de influências externas e internas (Edwards, Burnard, Bennett, & Hebden, 2010).

A autoestima, através da socialização da criança (que tem início na família), desenvolve-se na escola e cresce através da interação com os seus colegas. Caso exista uma relação positiva entre estes três - criança, escola e família - a criança tende a apresentar uma autoestima mais elevada e revela maior interesse pela escola. Os alunos tendem a ficar mais confiantes e motivados em relação à mesma, e por sua vez, conseguem mais facilmente atingir os seus objetivos escolares. Para além das apreciações, a própria qualidade de relacionamento estabelecido no seio da família é igualmente importante na definição do autoconceito e da autoestima.

A família, enquanto contexto relacional assume particular importância na formação do autoconceito e da autoestima, pois é no seio da família, mais concretamente nas interações que aí se estabelecem, que o individuo vai construindo as primeiras representações sobre as suas competências, capacidades e sentimentos em relação a si próprio (Harter, 1999). A qualidade das relações no seio da família e a forma como os estudantes a percebem são fundamentais em vários aspetos da sua

vida, nomeadamente, para uma autoestima mais elevada e um autoconceito mais coerente (Peixoto & Rodrigues, 2005).

De acordo com Harter (1999), um dos principais aspetos do suporte social que contribui positivamente para a autoestima é o suporte sob a forma de aprovação e aceitação (o indivíduo sentir-se aceite, tal como é). De acordo com a autora, o suporte sob a forma de aprovação e aceitação seria o principal preditor da autoestima, seguindo-se o suporte emocional e, por último, o suporte instrumental. Alguns trabalhos empíricos têm demonstrado uma associação positiva entre a aceitação parental e dimensões do autoconceito, assim como com a autoestima. Consta-se a existência de uma associação positiva entre o autoconceito académico e medidas de clima familiar e de suporte social fornecido pela família (Peixoto, 2003).

Emídio et al. (2008), referem ainda a importância do suporte dos pais, para as relações que a criança estabelece com os seus pares. Estes autores sustentam que as crianças que experienciam uma relação de suporte com os pais, formam um modelo interno do *Self* como sendo merecedor de suporte e amor, sentem-se competentes e motivadas, o que também se reflete nas relações sociais da criança com os pares.

A influência das relações com os pares assume particular relevância no autoconceito e na autoestima do estudante e em todo o seu desenvolvimento. A interação com os pares origina, igualmente, um espaço que permite a existência de processos de comparação social, em que o indivíduo compara o seu desempenho com o dos seus colegas, fornecendo, desse modo, mais um contributo para a construção das autorrepresentações e para a aquisição de padrões de avaliação do seu desempenho (Peixoto, 2003). A vivência de situações ligadas ao sucesso e o ultrapassar de dificuldades que os contextos de aprendizagem proporcionam, também contribuem para a construção de autorrepresentações e de sentimentos positivos em relação a si mesmo.

Assim, os pares podem fornecer o suporte instrumental e emocional necessário para que o adolescente ultrapasse com sucesso as diferentes tarefas de desenvolvimento com que é confrontado (Alves Martins, 1998; Gouveia Pereira, 1995; Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1991; 1993; Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1990; 1992 cit. por Peixoto, 2003). As relações estabelecidas no seio dos grupos de pares possibilitam ao estudante experimentações difíceis de colocar em prática noutros contextos e o grupo de pares pode constituir-se, ainda, como fonte de popularidade, estatuto e prestígio. Algumas investigações mostram que os alunos que mantinham relacionamentos positivos com os pares, revelaram menos problemas de

comportamento e maior envolvimento na escola (Keefe & Berndt, 1996 cit. por Peixoto, 2003).

Assim, a existência de relações com os pares, que sejam fornecedoras de suporte, encontram-se relacionadas com níveis superiores no autoconceito social, comportamental e acadêmico. Por outro lado, alunos em que nas relações predominem aspectos negativos, percebem o seu comportamento como menos adequado e apresentam valores mais baixos de autoestima.

Defende-se ainda que a frequência de interações com os pares encontra-se moderadamente correlacionada com as auto-percepções de aceitação social, competência atlética e aparência física. O sentimento de pertença a grupos é normalmente considerado como um aspecto importante para o desenvolvimento do indivíduo e contribui significativamente para a construção do autoconceito e da autoestima (Tarrant, 2002).

À medida que o *self* vai evoluindo, também o autoconceito e a autoestima vão sofrendo transformações, provocadas não só pelas interações com o meio ambiente que envolve a criança, como também pelo seu próprio desenvolvimento. Crianças que se percebem como aceites pelos pares, tendem a ser normalmente, mais aceites no grupo de pares, assim como o inverso. Desta forma, as crianças põem em prática através do seu comportamento, a sua expectativa face à relação com os outros e possivelmente, face às suas competências. Por sua vez, a relação com os pares também influencia a percepção do *self*, em particular, a autopercepção da aceitação pelos pares, podendo funcionar como um elemento de risco ou proteção no desenvolvimento.

A escola é também um dos contextos mais importantes para o desenvolvimento dos estudantes, tendo em conta que é onde passam grande parte do seu tempo e o qual é considerado o local privilegiado para a construção e consolidação das suas autorrepresentações. É na escola que se estabelecem novas relações e onde os estudantes têm oportunidade de crescer e conhecer-se melhor a si mesmos através dos seus pares.

A literatura sustenta ainda que as relações entre pares estão relacionadas com o envolvimento do estudante na sala de aula, com a adaptação académica e com a relação professor-aluno (Bush, 2005).

No estudo da autoestima, a relação professor-aluno é um fator que tem vindo a ser considerado, pois considera-se importante perceber de que forma a relação estabelecida entre o professor e o aluno, pode estar relacionada com a autoestima dos

alunos. Evidencia-se que a forma como os professores ensinam e a relação que estabelecem com o aluno, podem influenciar a sua autoestima (Lawrence, 2006).

Considera-se que um professor com uma autoestima elevada é suscetível de produzir uma autoestima elevada no aluno, pois pessoas que têm atitudes positivas em relação a si, também são propensas a ter atitudes positivas em relação aos outros (Lawrence, 2006). As características pessoais do professor também podem contribuir para a autoestima dos estudantes, para além das qualidades de aceitação, empatia e autenticidade. Os professores que conseguem encontrar tempo para se relacionar com a criança propendem a ter uma autoestima mais elevada e proporcionar o mesmo ao aluno.

Desta forma, a relação professor-aluno deve passar pela procura da afetividade e da comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional. A dimensão do ensino e da aprendizagem em sala de aula é marcada por um tipo especial de relação, a qual envolve o professor e o aluno na mediação e apropriação do saber (Miranda, 2008). Se o professor acredita nas potencialidades do aluno, se está preocupado com a sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula que vão ao encontro dos alunos e que evitam o fracasso dos mesmos, o que possibilita a manutenção da autoestima.

Neste sentido, é importante ter em conta as diferenças individuais quer dos professores, quer dos alunos e, sobretudo ter em consideração que a autoestima não é uma dimensão estável, variando consoante as experiências e as situações de vida dos sujeitos.

### **- Dimensões Pessoais**

O autoconceito é um constructo psicológico, geralmente assumido como variável mediadora essencial na vida do sujeito. No contexto educativo, um autoconceito positivo por parte do aluno está relacionado com um bom rendimento escolar, maior motivação, maior compromisso com decisões vocacionais e aspirações educacionais mais elevadas (Peixoto & Almeida, 1999). Existem diferentes variáveis que contribuem para a construção do autoconceito e da autoestima do estudante, como a personalidade, idade, sexo, etnia, estatuto socioeconómico, nível de ensino, etc.

A personalidade do estudante é um fator importante para o seu autoconceito e para a sua autoestima. Os sujeitos diferem na forma de pensamento, nos desejos, nos comportamentos, isto é, apresentam diferentes padrões de personalidade e estes, por

sua vez, têm impacto no autoconceito e na autoestima dos mesmos. Dehart et. al (2009) sustentam que a autoestima tem um papel de destaque na saúde e no equilíbrio da personalidade do indivíduo. Os autores defendem ainda que indivíduos que apresentam uma baixa autoestima tendem a manifestar algum desequilíbrio na sua personalidade, o que pode comprometer a sua autoeficácia e a sua capacidade de aprender. Consequentemente, este desequilíbrio pode levar a um desinvestimento por parte do estudante e à perda de motivação para o estudo, uma vez que a autoestima e o autoconceito se encontram correlacionados com a motivação.

Lawrence (2006) defende que uma criança extrovertida e comunicativa, em contexto de sala de aula, provavelmente não terá grande dificuldade em aceitar desafios e não apresentará medo para intervir, pois reúne um conjunto de características, sem ser uma autoestima elevada, que contribuem para essa capacidade (porém é mais provável apresentar uma autoestima elevada). Em contrapartida, uma criança introvertida, que tenha dificuldade em manifestar aquilo que pensa e sente, que evite intervir em sala de aula e que apresente um comportamento tímido, mais facilmente vivencia a frustração e por conseguinte, atinge baixos níveis de autoestima.

Assim, verifica-se que o autoconceito e a autoestima são elementos a considerar para uma personalidade saudável e para a construção da identidade do estudante. Alguns estudos empíricos têm indicado que a autoestima e a perceção do *self* são, também, fortemente moldadas pelas experiências com os pares (Egan & Perry, 1998; Berndt & Keefe, 1996 cit. por Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008), na medida em que as crianças tendem a integrar as diversas experiências sociais na representação que fazem dos outros com que interagem. Por outro lado, a perceção da competência do *self* está relacionada tanto com fatores ambientais (atitudes e comportamentos parentais, perceção e *feedback* dos professores e dos pares, entre outros), como com fatores internos (Jambunathan & Hurlbut, 2000).

Ao estudar o constructo da autoestima no contexto educativom é importante perceber se autoestima dos estudantes varia consoante a idade, o nível de ensino, o estatuto - socioeconómico e o género. Falci (2011) foi um dos autores que procurou estudar estas variáveis, onde concluiu que os rapazes sofrem menos declínios na autoestima, principalmente, durante os primeiros anos da adolescência. Em contrapartida, as raparigas têm constantemente declínios mais acentuados na autoestima, comparativamente com os rapazes (Rhodes, Roffman, Reddy, & Fredriksen 2004).

Relativamente ao nível de ensino, McLeod e Owens (2004) verificaram que ao longo dos níveis de ensino, a autoestima aumenta a um ritmo mais rápido nas raparigas do que nos rapazes, o que significa que para o contraste de género, a escola poderá ser um lugar crucial para as mudanças de autoestima. Esta investigação sustentou ainda que poderão existir diferenças significativas na autoestima dos estudantes, consoante o seu estatuto socioeconómico.

Rhodes et al. (2004) sugerem que o estatuto socioeconómico pode contribuir para o desenvolvimento de baixa autoestima e baixo rendimento escolar. Evidencia-se que a estrutura social, as experiências sociais e a situação socioeconómica revelam alterações significativas na autoestima dos estudantes. Estudantes de nível socioeconómico mais elevado poderão desfrutar de uma autoestima mais elevada, por comparação com os alunos de baixo nível socioeconómico, principalmente no sexo feminino. Os autores perceberam ainda que ao longo dos níveis de ensino, os pais de nível socioeconómico mais baixo deixam de apoiar os filhos nas tarefas escolares. Este fator poderá estar ainda relacionado com a falta de formação por parte dos pais. Pais com pouca formação académica e com baixo nível socioeconómico têm menos capacidade para apoiar os seus filhos nos estudos, tanto economicamente como ao nível de conhecimento. Esta posição pode ter influência na autoestima destes estudantes, pois são menos apoiados pelos pais.

Constatou-se ainda que alunos de contextos mais rurais são descritos como mais isolados, com menos recursos para a educação, para a saúde pública e apresentam maiores níveis de pobreza. Todos estes fatores podem influenciar a autoestima do estudante (Rhodes et al., 2004).

Ao longo da pesquisa científica sobre a autoestima, apura-se que apesar de existirem diferenças na autoestima dos estudantes em relação ao sexo, a idade está ainda relacionada com a mesma. Parece ser fundamentalmente no período da adolescência que existe maior oscilação nos níveis de autoestima.

A adolescência é um período de mudanças dramáticas que muitas vezes prepara o palco para perdas de sentimentos positivos, principalmente para a autoestima. As lutas de identidade e o egocentrismo da adolescência podem contribuir para emoções dolorosas, uma vez que estes têm grande consideração pelo relacionamento com os colegas, o que muitas vezes são fonte de preocupações sobre as suas próprias competências sociais (Rhodes et al., 2004). Uma visão negativa do *self*, por sua vez, constitui um fator de risco para perturbações emocionais (ex: depressão) e ainda para a participação em comportamentos não adaptativos (ex: delinquência) (Harter, 1999). É na adolescência que se encaram diferentes desafios e

oportunidades que interagem com uma gama de fatores individuais e contextuais que por sua vez, interagem com a autoestima dos estudantes.

Ao analisar diferentes etnias, classes sociais, gênero e contextos sociais, verifica-se que todos estes fatores contribuem para a autoestima dos estudantes e para as mudanças que esta possa sofrer. Todas estas condições sociais contribuem para todo o desenvolvimento dos estudantes, e tendo em conta que é na escola que se inicia a comparação social, é aqui que surgem também alguns problemas.

Um dos problemas existentes nas escolas é o mau comportamento por parte dos estudantes. Muitos dos problemas de comportamento existentes, têm por base problemas emocionais, como por exemplo baixa autoestima (Ciarrochi, et. al, 2007).

Alguns estudos apuraram que alunos com baixa autoestima tendem a manifestar alguns problemas de comportamento, procurando de alguma forma exibir-se e chamar a atenção daqueles que o rodeiam. Assim, a autoestima poderá ser considerada um fator de proteção vital para vários comportamentos de risco e poderá estar presente na promoção da saúde (Goodson, Buhi, & Dunsmore, 2005). Várias pesquisas referem que a autoestima está associada a vários elementos, e principalmente à saúde humana, ao nível cognitivo, emocional e motivacional. Encontra-se associada à realização e satisfação pessoal, aos comportamentos e ao funcionamento dos sujeitos e às relações sociais.

Os estudantes principalmente no período da adolescência dão muita importância às relações sociais, tais como ser simpático, gentil, atencioso e cooperativo (Ikiz & Cakar, 2010). Estão muito preocupados em ser aceites pelos seus pares e serem vistos de forma positiva. A relação que é estabelecida entre o aluno e aqueles que o rodeiam pode contribuir para a autoestima dos alunos, para o sucesso escolar, e posteriormente poderá afetar toda a vida relacional, afetiva e académica dos estudantes (Falci, 2011).

A literatura sustenta que a autoestima, o autoconceito e outros fatores individuais dos estudantes, como a perceção do clima escolar e a motivação intrínseca, encontram-se relacionados com o envolvimento dos estudantes na escola (Fullarton, 2002). Contudo, importa referir que a investigação se revela escassa ao nível da relação existente entre a autoestima, o autoconceito e o envolvimento do estudante na escola, daí surgir a temática deste estudo.

## 2.2 Autoestima e Rendimento Académico

Desde o final da década de 70, que o autoconceito e a autoestima são encarados como componentes fundamentais para o rendimento académico, sendo responsável todo o contexto educativo e a qualidade das relações estabelecidas entre o professor e o aluno. As pesquisas efetuadas sobre a relação entre o autoconceito, autoestima e o desempenho académico, apontam para uma persistente e significativa relação entre estes constructos e o contexto educativo (Sisto & Martinelli, 2004). A literatura tem vindo a estabelecer uma associação significativa entre o autoconceito e autoestima, e os resultados escolares obtidos pelos sujeitos (Senos, 1997).

Em alguns estudos constatou-se que alunos que se sentem seguros em relação às suas capacidades de aprendizagem e possuem um sentimento geral de competência, exibem comportamentos de interesse e motivação para a realização das tarefas escolares. Este comportamento permite-lhes obter um bom desempenho académico, facto que contribui para validar o seu sentimento pessoal de competência académica e manter níveis mais elevados de autoestima (Senos, 1997). Por outro lado, um aluno com resultados escolares negativos tende a sofrer o processo inverso, a menos que mobilize formas de desvalorização desta informação negativa associada ao resultado escolar, para manter a autoestima em valores estáveis e aceitáveis.

Deste modo, verifica-se que a autoestima é considerada um elemento essencial para um desenvolvimento sócio - emocional saudável e para a vida do estudante, podendo também ter uma forte relação com o comportamento do estudante, competência académica e desenvolvimento psicológico.

Segundo Maxwell e Chmielewski (2008), os estudantes que apresentam uma autoestima elevada tendem a sentir-se mais aceites e definem metas mais elevadas a si próprios. Estes alunos, tomam decisões mais facilmente, apresentam menores probabilidades em envolver-se em comportamentos de risco, são responsáveis, lidam melhor com a frustração, orgulham-se das atividades que realizam, apreciam experimentar coisas novas, e são considerados melhores alunos.

Uma criança com a autoestima elevada tende a ser mais confiante nas situações sociais e no trabalho escolar, desenvolve uma curiosidade natural para a aprendizagem, propende a ficar entusiasmada quando lhe é apresentado um novo desafio, e apresenta níveis de motivação elevados (Lawrence, 2006). Por seu turno, uma criança com baixa autoestima, normalmente, manifesta falta de confiança em si própria e na capacidade de enfrentar novos desafios, e tende a manifestar baixos níveis de motivação para a realização das tarefas escolares (Dehart, Tennen, Armeli,

Todd, & Mahr, 2009). Deste modo, é essencial manter o autoconceito e a autoestima dos alunos de forma positiva, pois irá facilitar o processo de ensino aprendizagem e consequentemente, o desempenho académico e autonomia do estudante.

Assim, verifica-se que a autoestima encontra-se relacionada com o desempenho escolar e, segundo a perspectiva de alguns autores, esta apresenta algumas associações com a realização académica.

Pullmann e Allik (2008), verificaram que após a escola primária, os alunos que apresentam uma autoestima mais elevada são mais propensos a serem academicamente melhor sucedidos. Porém, ao analisar em que medida a autoestima pode estar relacionada com o desempenho académico dos estudantes, constatou-se que nem sempre existe uma relação positiva entre autoestima elevada e um mau desempenho. Os autores, ao analisarem estas componentes em relação ao sexo dos estudantes, constataram que os rapazes quando obtêm resultados escolares negativos não apresentam baixos níveis de autoestima. Todavia no que diz respeito às raparigas, quando obtêm resultados negativos, estas já revelam uma baixa autoestima.

Assim, verifica-se que existem situações em que o nível de autoestima é diferente daquilo que se espera pelo senso comum. Os resultados escolares negativos, só influenciam a autoestima do estudante quando a componente escolar tem um significado importante para este.

Relativamente ao ciclo de escolaridade, verifica-se que quanto maior vai sendo o nível de ensino, menos os resultados escolares têm influência na autoestima do aluno. Uma forma de explicar que um estudante ao obter maus resultados escolares não apresenta uma baixa autoestima, baseia-se no constructo multidimensional do autoconceito (Peixoto, 2003). Um estudante pode reconhecer o seu desempenho e as suas capacidades académicas e apresentar um baixo autoconceito académico, no entanto, consegue arranjar estratégias que o ajudam a que estes resultados não interfiram na sua autoestima.

Devido a esta multidimensionalidade, os estudantes que apresentam capacidades cognitivas mais desenvolvidas e melhores resultados escolares têm uma visão mais crítica sobre si próprios, apresentam maior capacidade para refletir e têm mais consciência sobre aquilo que sentem. Em contrapartida, alguns estudos (Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007) revelam que não só a autoestima tem influência nos resultados escolares, como também os bons resultados escolares causam um aumento da autoestima dos estudantes.

Parece, então, existir uma bidirecionalidade na relação entre os resultados escolares e o autoconceito no percurso escolar. Nos primeiros anos de escolaridade a criança atribui muita importância aos sucessos e insucessos que possa obter, e a acumulação destes vão exercer grande influência na formação do autoconceito. Posteriormente, o autoconceito passa a ser determinante na forma como a criança encara a escola, influenciando os seus resultados escolares. Os alunos que obtêm bons resultados escolares têm uma imagem mais positiva de si, apresentando mais confiança, maior aceitação e um elevado autoconceito. Por outro lado, alunos com insucesso demonstram sentimentos de incerteza e de inadequação social, bem como atitudes negativas (Silvestre, 2000).

O autoconceito académico fundamenta-se nas capacidades que o aluno pensa ter para realizar as tarefas escolares, por comparação com os outros alunos da sua idade. Tal como foi referido anteriormente, os alunos recebem informações da família, colegas e professores sobre a perceção que estes têm sobre si, o que contribui para a formação da identidade e personalidade do estudante, assim como a perceção que o mesmo tem em relação às atividades relacionadas com a escola (Peixoto, 2004).

Variáveis como a participação em atividades extracurriculares e a interação com os professores, têm sido consideradas como fatores de influência no desempenho académico dos alunos. No atual sistema de ensino, todos os alunos podem participar em atividades de enriquecimento curriculares ou extracurriculares nas escolas, o que ajuda os alunos a desenvolver competências. Nos últimos tempos, tem sido debatida a importância do exercício físico para a saúde do sujeito e para a sua autoestima. Verifica-se que o exercício físico tem impacto em vários aspetos da vida dos estudantes. O desempenho atlético foi inquirido como uma componente influente no desenvolvimento psicológico e na autoestima dos sujeitos (Simão, 2005).

Sajadian e Mehr (2011) observaram diferenças significativas quanto aos níveis de autoestima dos estudantes que praticavam exercício físico, comparativamente com aqueles que não praticavam, principalmente nos estudantes do sexo feminino. A prática de exercício físico é associada à capacidade de adaptação social e de confiança do estudante, e é ainda considerada importante para a saúde mental do estudante e para a sua capacidade de adaptação social.

Simão (2005) defende a prática das atividades extracurriculares. Para este autor, esta prática constitui uma fonte de realização pessoal, favorece a inserção social, a saúde, a aquisição de valores de vida coletiva, o espírito de solidariedade e pode mesmo conduzir ao êxito profissional. Autores como Holland e Andre (1987 cit. por Simão, 2005) sustentam que as atividades extracurriculares promovem as

experiências para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, onde também se inclui o aumento de aspetos como a autoestima, autoconceito académico, identificação com a escola, entre outros. Alunos que participam em atividades extracurriculares têm autoconceitos académicos mais elevados, e possuem uma perceção mais elevada na competência atlética e na atração romântica. Estes resultados vão ao encontro das evidências apresentadas por Peixoto (2003), o que mostra alguma consistência nos mesmos para a população portuguesa.

Neste sentido, verifica-se que a participação em atividades extracurriculares traz benefícios para os estudantes (Peixoto, 2003), nomeadamente ao nível da promoção do desempenho académico. Alunos que participam em atividades extracurriculares têm um melhor desempenho académico, do que aqueles que não participam (Simão, 2005). Todavia os alunos que participam regularmente em atividades extracurriculares desenvolvem o sentimento de pertença à sua comunidade escolar, onde a escola é uma parte importante para as suas vidas (Finn, 1989). Por seu turno, este sentimento de pertença pode ajudar a promover a autoestima dos alunos e a torná-los aprendizes resilientes (Fullarton, 2002).

## **Parte II - Estudo Empírico**

---

### Capítulo 3 - Objetivos E Questões De Investigação

---

O presente estudo tem como objetivos aprofundar o conhecimento relativamente ao “Envolvimento dos Estudantes na Escola” e perceber se existem diferenças entre o 2º e 3º Ciclos ao nível do envolvimento dos estudantes, numa escola de Évora. Para tal, foi utilizado o Inquérito acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (Veiga, Pavlovic, García, & Ochoa, 2010).

Outro dos principais objetivos deste estudo passa por perceber se existe relação entre o Envolvimento dos Estudantes na Escola e os fatores pessoais, designadamente com o autoconceito e autoestima. Nesse sentido, para além do inquérito anteriormente referido, foi ainda utilizada a versão portuguesa do *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1999) – Escala de Autoconceito para Adolescentes (Peixoto, Martins, Mata, & Monteiro, 1996).

Com base nos objetivos referidos, o presente estudo pretende responder às seguintes questões de investigação:

1. Quais os níveis de envolvimento dos estudantes do 2º e 3º ciclo na escola?
2. Quais as dimensões do envolvimento mais valorizadas pelos alunos do 2º e 3º Ciclo?
3. Como poderão estar relacionados os níveis de autoestima/autoconceito com as diferentes dimensões do envolvimento dos estudantes na escola?
4. Será que existem diferenças entre os alunos do 2º e 3º Ciclo nos níveis de envolvimento na escola?
5. Será que existem diferenças entre sexos e os níveis de envolvimento dos estudantes do 2º e 3º ciclo?

## Capítulo 4 - Metodologia

### 4.1 – Participantes

O estudo empírico levado a cabo foi realizado no ano letivo 2010/2011, numa escola de carácter particular em Évora. Neste estudo, participaram 174 jovens, 79 (45,5%) do sexo feminino e 95 (54,6%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade (média = 11,98; desvio-padrão = 1,5), a frequentarem os diferentes anos de escolaridade do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Através da tabela abaixo indicada, que ilustra a distribuição dos participantes por sexo e ano de escolaridade, verifica-se que existem mais alunos do 2º ciclo de escolaridade do que do 3º ciclo de escolaridade, sendo a maioria do sexo masculino.

**Tabela 1: Distribuição dos Participantes por Sexo e Ano de Escolaridade**

		Ano de Escolaridade					Total
		5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
Sexo	Masculino	26	22	21	8	18	95
	Feminino	29	12	10	17	11	79
Total		55	34	31	25	29	174

A distribuição dos participantes pode ser ainda analisada tendo em conta o sexo e a idade dos mesmos. Assim, tal como ilustra a tabela 2, a idade mais frequente na amostra em estudo é a de 11 anos de idade.

**Tabela 2: Distribuição dos Participantes em Função da Idade e Sexo**

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Idade	10	14	17	31
	11	28	22	50
	12	21	9	30
	13	12	15	27
	14	15	12	27
	15	5	4	9
Total		95	79	174

## 4.2 – Instrumentos Utilizados

De forma a atingir os objetivos atrás mencionados e ao procurar responder às questões de investigação realizadas, foram utilizados dois instrumentos para a recolha de dados nesta investigação, a saber: Inquérito acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (IEEE) – 2011 (Anexo I) e a versão Portuguesa do *Self-Perception Profile for Children* (Peixoto, Martins, Mata, & Monteiro, 1996) (Anexo II).

### - Inquérito acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (IEEE) – 2011

O Inquérito acerca do envolvimento do Envolvimento do Estudante na Escola (2011) é um instrumento de avaliação que resulta da adaptação de três instrumentos de recolha de dados e divide-se em três partes (A, B, C).

A primeira parte do IEEE (A) surge do instrumento *Student Engagement Instrument* (SEI) criado por Appleton, Christenson, Kim, e Reschly (2006) desenvolvido para medir duas das dimensões do envolvimento dos estudantes na escola: o envolvimento cognitivo e o envolvimento psicológico. O SEI é constituído por 46 itens (30 acerca do envolvimento cognitivo e 26 do envolvimento psicológico) numa escala tipo Likert.

A segunda parte (B) do Inquérito Acerca do Envolvimento dos alunos na Escola foi adaptada da *Student Engagement in School Scale* (SES) de Lam e Jimerson (2008), no âmbito de um projeto internacional. A SES é uma escala multidimensional, com respostas de autorrelato, numa escala tipo Likert, com cinco opções de resposta acerca da ocorrência de comportamentos de envolvimento (*discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente*). Os resultados da adaptação preliminar da SES (com 14 itens) mostraram que a escala apresentava boas qualidades psicométricas, tendo sido evidenciados três fatores específicos, correspondentes ao Envolvimento Cognitivo, Afetivo e Comportamental.

No que diz respeito à terceira parte do IEEE (C), esta reúne 6 itens do PISA (2003), que visavam avaliar o engagement/integração na escola, lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico). O PISA procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para utilizarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico.

Desde modo, o IEEE é constituído por um total de 65 itens, distribuídos em três partes que visam avaliar o envolvimento do estudante na escola em três dimensões: afetivo, cognitivo e comportamental. Este inquérito contém respostas de autorrelato,

numa escala tipo Likert, com cinco opções de resposta acerca da ocorrência de comportamentos de envolvimento (*discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente*).

O inquérito apresentou bons índices de consistência interna (*alpha* de Cronobach) na escala total foi 0.90 e, por fatores: 0.89 no envolvimento cognitivo, 0.84 no envolvimento afetivo e 0.67 no envolvimento comportamental. A percentagem de variância explicada, na totalidade dos fatores, foi de 60.76%. Este instrumento de recolha de dados, apresenta assim, boas qualidades psicométricas, podendo ser utilizado na investigação e na prática psico-educacional, para avaliar o envolvimento dos alunos nas escolas portuguesas, o seu desenvolvimento e diferenciação (Veiga et al., 2010)

#### **- Escala de Autoconceito para Adolescentes**

A *Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes* surgiu a partir da escala de autoconceito e autoestima de Susan Harter (Peixoto, Martins, Mata, & Monteiro, 1996). Esta escala, possui subescalas referentes aos domínios específicos da autoperceção e à avaliação da autoestima, tendo sido acrescentadas duas novas dimensões: Competência em Língua Materna e Competência em Matemática (Peixoto & Almeida, 1999).

As diferentes subescalas de autoperceção que constituem a escala de autoconceito e autoestima são as seguintes: **Competência Escolar**, que reúne os itens relacionados com a escola, pretendendo avaliar o modo como o sujeito percebe o seu desempenho escolar, na globalidade; **Aceitação Social**, que pretende avaliar a perceção do sujeito relativamente à forma de como é aceite pelos colegas e à sua popularidade; **Competência Atlético**, que reúne os itens que visam a avaliação da perceção do sujeito relativamente às suas capacidades em atividades físicas e/ou desportivas; **Aparência Física**, que pretende avaliar o grau de satisfação do adolescente relativamente ao seu aspeto, peso, tamanho, etc; **Atração Romântica**, constituída por itens que procuram avaliar a perceção do adolescente relativamente à sua capacidade para atrair romanticamente aqueles (as) por quem se sente atraído; **Comportamento**, que se refere à forma como o adolescente se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas corretamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc; **Amizades Íntimas**, que ambiciona avaliar a perceção do sujeito relativamente à sua capacidade para fazer amigos íntimos; **Competências a Língua Portuguesa**, este conjunto de itens visam a avaliação da perceção das capacidades matemáticas do sujeito; **Competência a Matemática**, que agrupa os

itens que visam avaliar a percepção das capacidades matemáticas do sujeito e ainda a **Autoestima**, que pretende avaliar se o sujeito gosta dele enquanto pessoa, é uma avaliação global do valor do adolescente enquanto pessoa, não constituindo um domínio específico de competência.

Para a verificação da validade e fidelidade da escala de Autoconceito e Autoestima para a população portuguesa, Peixoto e Almeida (1999) efetuaram um estudo onde obtiveram boas qualidades psicométricas. No que concerne à consistência interna, observaram-se valores de alfa de Cronbach entre 0,63 e 0,80 com cinco subescalas e apresentaram valores superiores a 0,70, revelando assim valores bastante aceitáveis para a totalidade das subescalas. No que diz respeito aos valores de correlação entre as duas novas subescalas e as variáveis critério, estes foram de 0,36 e 0,27 para português e de 0,46 e 0,52 para matemática. Relativamente à validade de critério, constataram que os dois novos domínios se encontravam claramente correlacionados com as notas das disciplinas afins. Assim, os dados obtidos na realização deste estudo, para a validação da escala do Autoconceito e Autoestima para a população portuguesa, revelaram boas qualidades psicométricas.

### **4.3 – Procedimentos**

#### **4.3.1 – Procedimentos de Recolha de Dados**

Inicialmente, foi efetuado o contacto com a Direção Pedagógica da escola selecionada para a realização deste estudo, com o objetivo de obter a autorização e colaboração para a participação dos alunos na investigação em curso (Anexo III). Foram, também, contactados os Encarregados de Educação dos alunos envolvidos neste estudo, com o objetivo de obter autorização para a participação dos seus educandos na presente investigação (Anexo IV).

A aplicação dos questionários realizou-se durante o segundo período do presente ano letivo e foi efetuada pela própria investigadora, nas aulas de Formação Cívica, na presença dos Diretores de Turma, com a duração de 45 minutos. Antes da aplicação dos questionários foi explicado aos alunos envolvidos o objetivo desta investigação e todos os participantes foram informados que a sua participação seria de carácter voluntário e que seria garantida a sua confidencialidade e anonimato.

### **4.3.2 – Procedimentos de Tratamento de Dados**

As análises estatísticas dos resultados foram realizadas com o programa PASW Statistics - *Predictive Analytics SoftWare* - (versão 18 para Windows). Essas análises procuraram respeitar a natureza das variáveis em estudo.

O tratamento dos dados, neste estudo, passou por diversas fases. Em primeiro lugar, foi efetuada uma análise descritiva de ambos os questionários. Em segundo lugar, e para confirmar a adequação dos instrumentos de medida utilizados, foi aferida a consistência interna dos mesmos. A consistência interna foi calculada através das correlações inter-itens (superiores a 0,50) e itens totais (superiores a 0,50) e através do alfa de Cronbach (que varia entre 0 e 1 e considera-se aceitável quando é superior a 0,6). O alfa de Cronbach é uma prova de homogeneidade que permite verificar se uma escala é consistente, isto é, se os vários itens medem uma entidade comum e se são altamente correlacionados (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tathan, 2009).

Em terceiro lugar, de forma a verificar as várias dimensões das escalas utilizadas neste estudo, foram efetuadas análises fatoriais exploratórias. A análise fatorial é uma técnica de interdependência cujo objetivo é definir a estrutura inerente entre as variáveis em análise. A análise fatorial fornece as ferramentas para analisar a estrutura das inter-relações (correlações) num grande número de variáveis, definindo conjuntos de variáveis que são fortemente inter-relacionadas, conhecidas como fatores. Os fatores são altamente correlacionados e são considerados como representantes de dimensões dentro dos dados (Hair, et.al, 2009). As análises fatoriais utilizadas foram análises de componentes principais (cujo objetivo é resumir a maior parte da informação original – variância – a um número de fatores para fins de previsão), com rotação *Varimax*. Inicialmente testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise fatorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). A escolha do número de fatores a reter foi feita utilizando o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1).

Na quarta fase, e depois de obter os fatores e de construir dimensões, foram analisadas as diferenças de médias entre grupos. Para grupos com apenas duas dimensões, como é o caso do sexo, recorreu-se ao teste t de Student. O teste t é um teste para avaliar a significância estatística de diferenças entre duas médias amostrais para uma única variável dependente (Hair, et. al, 2009). Este teste permite determinar se as diferenças de médias entre os grupos são ou não significativas (o nível de significância refere-se ao nível de probabilidade convencional para se rejeitar a

hipótese nula – 0,05 – dado por um valor  $p$ , que se refere à probabilidade de obter os dados observados se a hipótese nula for verdadeira); caso não o sejam, poder-se-á aceitar a hipótese nula, de que não existem diferenças entre os dois grupos, mas se as diferenças forem significativas então a hipótese nula poderá ser rejeitada, assumindo que as diferenças são sistemáticas e resultam da influência da variável independente (Melo, 2000).

Para a análise das diferenças de médias entre as várias variáveis independentes foi utilizada a análise de variância (oneway ANOVA). Este teste permite analisar as diferenças em mais de dois grupos, através da comparação das variâncias dentro de cada grupo com a variável inter-grupos. Se a variância entre os grupos for maior que a variância dentro de cada grupo, então o efeito da variável em causa é maior que o efeito da variável de erro (Hair, et. al, 2009). Isto é, permite determinar a probabilidade de que as diferenças das médias, ao longo de diversos grupos, ocorrem apenas devido a um erro amostral. Para determinar se a estatística  $F$  é suficientemente grande para justificar a rejeição da hipótese nula (o que significa que estão presentes diferenças entre grupos) têm-se em consideração o valor de  $p$ , o nível de significância, a partir do qual se poderá aceitar a hipótese nula ( $p > 0,05$ ), de que não existem diferenças entre grupos, ou rejeitá-la ( $p < 0,05$ ), assumindo que existem diferenças significativas entre grupos (Hair, et. al, 2009).

Seguidamente, e para compreender a relação entre as diferentes dimensões do questionário IEEE e da Autoestima e Autoconceito, foram utilizadas correlações de Pearson. A correlação de Pearson mede a intensidade e a direção da associação de tipo linear entre duas variáveis contínuas com distribuição normal bivariada. Esta associação é calculada a partir da variância comum, isto é, da covariância. A correlação é indicada pelo valor de  $r$  (coeficiente de correlação), cujo valor varia de -1 (correlação perfeita negativa) até 1 (correlação perfeita positiva). Se o  $r = 0$ , então não há correlação entre as variáveis (Maroco, 2003).

## Capítulo 5- Apresentação e Análise dos Resultados

### 5.1 – Análise dos resultados do Inquérito Acerca do Envolvimento do Estudante na Escola (IEEE)

#### 5.1.1 – Análise Descritiva do IEEE

Procedeu-se a uma análise descritiva simples, através da média e desvio padrão das respostas a cada um dos itens do Inquérito Acerca do Envolvimento do Estudante na Escola. A tabela 3 mostra as frequências para cada uma das respostas aos 65 itens, as respetivas médias e desvios padrão.

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

IEEE	1	2	3	4	Média	Desvio Padrão
<b>Parte A (IEEE)</b>						
1. Na minha escola, os professores tratam, em geral os alunos de forma justa.	0 (0)	8 (4,6)	96 (55,2)	70 (40,2)	3,36	0,57
2. Os professores da minha escola ouvem os alunos.	0 (0)	13 (7,5)	95 (54,6)	66 (37,9)	3,30	0,60
3. Na minha escola, os professores preocupam-se com os alunos.	0 (0)	2 (1,1)	67 (38,5)	105 (60,3)	3,59	0,51
4. Os meus professores estão disponíveis para mim, quando eu preciso deles.	0 (0)	3 (1,7)	85 (48,9)	86 (49,4)	3,48	0,53
5. As regras estabelecidas na escola pelos professores são justas.	1 (0,6)	22 (12,6)	89 (51,1)	62 (35,6)	3,22	0,67
6. Em geral, os professores são compreensíveis e justos comigo.	1 (0,6)	5 (2,9)	88 (50,6)	80 (46,0)	3,42	0,58
7. Gosto de falar com os professores da minha escola.	1 (0,6)	12 (6,9)	92 (52,9)	69 (39,7)	3,32	0,62
8. Sinto-me, em segurança na minha escola	0 (0)	3 (1,7)	54 (31,0)	117 (67,2)	3,66	0,51
9. A maior parte dos professores da minha escola interessam-se por mim como pessoa, e não apenas como aluno.	1 (0,6)	17 (9,8)	95 (54,6)	61 (35,1)	3,24	0,64
10. Os testes feitos nas várias disciplinas avaliam bem aquilo que eu sou capaz de fazer.	5 (2,9)	5 (2,9)	95 (48,3)	61 (46,0)	3,37	0,68
11. A maior parte daquilo que é importante saber, nós aprendemo-lo na escola.	1 (0,6)	14 (8,0)	82 (47,1)	77 (44,3)	3,35	0,65
12. As notas estão que eu tenho na escola estão de acordo com aquilo de que eu sou capaz.	10 (5,7)	34 (19,5)	66 (37,9)	64 (36,9)	3,06	0,89
13. O que eu estou a aprender nas aulas vai ser importante no meu futuro.	1 (0,6)	3 (1,7)	65 (37,4)	103 (59,2)	3,57	0,56
14. Depois de acabar os meus trabalhos da escola, eu verifico-os novamente para ver se estão certos.	17 (9,8)	37 (21,3)	75 (43,1)	45 (25,9)	2,85	0,91
15. Quando estou a fazer os trabalhos da escola, verifico se os estou perceber.	2 (1,1)	11 (6,3)	98 (56,3)	62 (35,6)	3,27	0,63
16. Aprender coisas na escola é bom, pois permite-me melhorar em alguma coisa.	1 (0,6)	4 (2,3)	70 (40,2)	99 (56,9)	3,53	0,57
17. Quando tenho bons resultados na escola é porque trabalham arduamente.	3 (1,7)	20 (11,5)	65 (37,4)	85 (48,9)	3,34	0,75
18. Sinto que, na escola, é tida em conta a minha opinião acerca daquilo que me diz respeito.	2 (1,1)	17 (9,8)	89 (51,1)	66 (37,9)	3,26	0,67
19. Sinto que os meus colegas da escola se preocupam comigo.	1 (0,6)	17 (9,8)	87 (50,0)	67 (38,5)	3,28	0,66

20. (Inv) Tenho colegas na escola que me fazem sentir que não sou inteligente.	64 (36,8)	51 (29,3)	37 (21,3)	22 (12,6)	2,09	1,04
21.Os meus colegas da escola gostam de mim tal qual como sou.	5 (2,9)	16 (9,2)	70 (40,2)	83 (47,7)	3,33	0,76
22.Gosto de estar com os meus colegas de escola.	2 (1,1)	4 (2,3)	58 (33,3)	110 (63,2)	3,59	0,60
23.Os meus colegas da escola respeitam o que tenho para dizer.	5 (2,9)	16 (9,2)	90 (51,7)	63 (36,2)	3,21	0,72
24. (Inv) Quando tenho dificuldades no trabalho da escola, sinto falta da ajuda dos meus colegas.	31 (17,8)	60 (34,5)	48 (27,6)	34 (19,5)	2,49	1,00
25.Os meus colegas e eu ajudamo-nos mutuamente na realização dos trabalhos da escola.	8 (4,6)	24 (13,8)	83 (47,7)	59 (33,9)	3,11	0,80
26.Os meus colegas da escola estão disponíveis para mim quando preciso deles.	3 (1,7)	20 (11,5)	87 (50,0)	64 (36,8)	3,22	0,71
27.Tenho colegas que são meus amigos, na minha escola.	1 (0,6)	7 (4,0)	5 (28,7)	116 (66,7)	3,61	0,59
28.Eu quero continuar a estudar depois 12º ano.	3 (1,7)	4 (2,3)	39 (22,4)	128 (73,6)	3,68	0,60
29. (Inv) Tirar curso superior é pouco importante para mim.	87 (50,0)	40 (23,0)	15 (8,6)	32 (18,4)	1,95	1,15
30. A escola é importante para que eu possa atingir os meus objetivos futuros.	2 (1,1)	5 (2,9)	47 (27,0)	120 (69,0)	3,64	0,60
31.Tenho aspirações e objetivos futuros que me levam a aplicar nas tarefas de aprendizagem escolar.	0 (0)	8 (4,6)	72 (41,4)	93 (53,4)	3,49	0,58
32.A minha formação escolar vai criar oportunidades de futuro para mim.	0 (0)	3 (1,7)	61 (35,1)	110 (63,2)	3,61	0,52
33. Eu tenho esperança em vir a ter um bom futuro.	2 (1,1)	3 (1,7)	51 (29,3)	118 (67,8)	3,64	0,58
34. (Inv) Depois do 9º ano, quero tirar um curso profissional para poder começar logo a trabalhar.	53 (30,5)	51 (29,3)	26 (14,9)	44 (25,3)	2,35	1,162
35.É importante para mim que eu venha a exercer uma boa profissão em que ganhe bem.	3 (1,7)	8 (4,6)	39 (22,4)	124 (71,3)	3,63	0,65
36.Para mim é importante ir para a Universidade tirar um curso superior.	3 (1,7)	3 (1,7)	44 (25,3)	123 (70,7)	3,66	0,60
37.As pessoas da minha família estão disponíveis para mim quando eu preciso delas.	38 (21,8)	136 (78,2)	0 (0)	0 (0)	3,78	0,41
38.Quando tenho problemas na escola, as pessoas da minha família estão dispostas a ajudar-me.	1 (0,6)	36 (20,7)	137 (78,7)	0 (0)	3,78	0,42
39. Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas na minha família ficam contentes ao saber disso.	0 (0)	1 (0,6)	42 (24,1)	130 (74,7)	3,75	0,45
40.As pessoas na minha família querem que eu me esforce na escola, mesmo quando as coisas são difíceis.	1 (0,6)	2 (1,1)	41 (23,6)	128 (73,6)	3,72	0,51
41.(Inv) As pessoas na minha família dão pouco valor aos meus resultados escolares.	102 (58,6)	42 (24,1)	14 (8,0)	16 (9,2)	1,68	0,96
42. As pessoas na minha família ficam preocupadas quando tenho más notas.	3 (1,7)	2 (1,1)	50 (28,7)	119 (68,4)	3,64	0,60
43. As pessoas na minha família dão-me conselhos uteis sobre como estudar.	2 (1,1)	4 (2,3)	58 (33,3)	110 (63,2)	3,59	0,60
44.As pessoas na minha Família falam comigo sobre a importância de ter boas notas.	3 (1,7)	5 (2,9)	48 (27,6)	118 (67,8)	3,61	0,63
45.O meu Diretor de turma é frequentemente contactado por alguém da minha família.	37 (21,3)	57 (32,8)	45 (25,9)	35 (20,1)	2,45	1,04
<b>Parte B (IEEE)</b>						
1.Tento relacionar o que já sei com as coisas que estou a tentar aprender na escola.	0 (0)	5 (2,9)	71 (40,8)	98 (56,3)	3,53	0,55
2.Tento perceber como as coisas que aprendo na escola se relacionam umas com as outras.	0 (0)	7 (4,0)	75 (43,1)	92 (52,9)	3,49	0,57
3.Quando estou a aprender matérias na escola, tento associá-las ao que aprendi noutras aulas.	1 (0,6)	12 (6,9)	74 (42,5)	87 (50,0)	3,42	0,64
4.Tento pensar nas matérias e, depois, decidir o que é suposto aprender delas.	6 (3,4)	18 (10,3)	83 (47,7)	67 (38,5)	3,21	0,76

5.Quando estudo, tento perceber a matéria relacionando-a com coisas que já sei.	2 (1,1)	8 (4,6)	70 (40,2)	94 (54,0)	3,47	0,64
6.Quando estudo, tento combinar de formas novas os diferentes elementos da matéria.	5 (2,9)	14 (8,0)	86 (49,4)	69 (39,7)	3,26	0,72
7.Estou orgulhoso por pertencer a esta escola.	2 (1,1)	12 (6,9)	82 (47,1)	78 (44,8)	3,36	0,66
8.Estou feliz por estar nesta escola.	2 (1,1)	10 (5,7)	83 (47,7)	79 (45,4)	3,37	0,64
9.Gosto da minha escola.	1 (0,6)	14 (8,0)	83 (47,7)	76 (43,7)	3,34	0,65
10.Gosto do que estou a aprender na escola.	3 (1,7)	11 (6,3)	81 (46,6)	79 (45,4)	3,36	0,68
11.Gosto de aprender coisas novas nas aulas.	1 (0,6)	7 (4,0)	70 (40,2)	96 (55,2)	3,50	0,60
12.Estou muito interessado em aprender.	3 (1,7)	11 (6,3)	78 (44,8)	81 (46,6)	3,37	0,68
13.Fui voluntário para ajudar em atividades da escola, desportivas ou outras.	10 (5,7)	37 (21,3)	70 (40,2)	57 (32,8)	3,00	0,88
14.Papel ativo atividades extracurriculares.	27 (15,5)	46 (26,4)	59 (33,9)	42 (24,1)	2,67	1,01
<b>Parte C (IEEE)</b>						
1. (Inv) Na escola sinto-me excluído ou marginalizado.	110 (63,2)	31 (17,8)	24 (13,8)	9 (5,2)	1,61	0,91
2.Faço amigos com facilidade na escola.	2 (1,1)	21 (12,1)	78 (44,8)	73 (42,0)	3,28	0,71
3.Sinto-me integrado na escola.	3 (1,7)	7 (4,0)	65 (37,4)	99 (56,9)	3,49	0,66
4. (Inv) Sinto-me pouco à vontade na escola.	93 (53,4)	58 (33,3)	16 (9,2)	7 (4,0)	1,63	0,81
5.Na minha escola há um professor que me ouve quando tenho algo a dizer.	5 (2,9)	11 (6,3)	67 (38,5)	90 (51,7)	3,40	0,73
6.(Inv) Na escola sinto-me só.	124 (71,3)	36 (20,7)	10 (5,7)	4 (2,3)	1,39	0,70

**Legenda:** 1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Concordo; 4-Concordo Totalmente.

Tal como é visível na tabela 3, as questões que apresentam maior frequência estão relacionadas com o apoio prestado pela família, a saber: “As pessoas da minha família estão disponíveis para mim quando eu preciso delas”, apresentando uma média (3,78); “Quando tenho problemas na escola, as pessoas da minha família estão dispostas a ajudar-me” (3,78); “Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas na minha família ficam contentes ao saber disso” (3,75); “As pessoas na minha família querem que eu me esforce na escola, mesmo quando as coisas são difíceis” com uma média (3,72).

Relativamente às questões que apresentam menor frequência, estas correspondem essencialmente à forma como o aluno se sente na escola, mostrando médias inferiores a 2 valores: “Na escola, sinto-me só” apresentando a média mais baixa (1,39); “Na escola sinto-me excluído ou marginalizado” (1,61); “Sinto-me pouco à vontade na escola” (1,63); “As pessoas na minha família dão pouco valor aos meus

resultados escolares” (1,68); “Tirar curso superior é pouco importante para mim” (1,95).

Esta análise descritiva vai ao encontro dos estudos realizados por Appleton, Christenson, e Furlong (2003), que defendem que o apoio prestado pela família e o ambiente onde os alunos se encontram inseridos, podem influenciar o envolvimento dos estudantes na escola. Assim, tal como se pode verificar na tabela acima descrita, o apoio da família parece ser crucial para estes alunos em estudo.

### **5.1.2. Análise da Fidelidade do Inquérito (IEEE)**

De forma a analisar a fidelidade do Inquérito acerca do Envolvimento do Estudante na Escola foi calculado o Alpha de Cronbach (que varia entre 0 e 1, considerando-se a consistência interna muito boa quando o Alpha apresenta um valor superior a 0,9 e inaceitável quando apresenta um valor inferior a 0,6 (Pestana & Gageiro, 2003)). De acordo com a análise do inquérito na globalidade, foi obtido um  $\alpha$  global de 0,937, o que significa que o presente inquérito revela uma consistência interna muito boa.

### **5.1.3 Análise Fatorial do Inquérito (IEEE)**

A análise fatorial procura explicar a correlação entre as variáveis observáveis, simplificando os dados através da redução do número de variáveis necessárias para os descrever. Pressupõe a existência de um número menor de variáveis não observáveis, subjacentes aos dados (fatores), que expressam o que existe de comum nas variáveis originais (Pestana & Gageiro, 2003). Assim, o objectivo da análise fatorial é encontrar fatores subjacentes num grupo de variáveis e diminuir a dimensão dos dados, sem que exista a perda de informação.

#### **5.1.3.1 Análise Fatorial**

Para aferir a qualidade das correlações entre as variáveis e perceber se se prosseguia para a análise fatorial, foram efetuados dois procedimentos estatísticos, o teste de esfericidade Bartlett<sup>1</sup> e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin KMO<sup>2</sup>. Através destes procedimentos estatísticos verificou-se que a aplicação da análise fatorial era de facto adequada para a análise dos dados do IEEE.

---

<sup>1</sup> O teste de esfericidade de Bartlett testa a hipótese da matriz das correlações ser a matriz identidade, cujo determinante é igual a 1 (Pestana & Gageiro, 2003).

<sup>2</sup> É uma estatística que varia entre zero e um, e compara as correlações de ordem zero com as correlações parciais observadas entre as variáveis (Pestana & Gageiro, 2003).

O teste de esfericidade de Bartlett  $\chi^2 \approx 3713,041$  gl;  $p < 0,000$  e no teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO: 0,881). Seguidamente, os resultados foram submetidos a uma análise fatorial em componentes principais, com rotação *varimax*. De forma a proceder à escolha do número de fatores utilizou-se o critério de Kaiser (o critério Kaiser é utilizado, pelo qual se escolhem os fatores cuja variância explicada é superior a 1) (Pestana & Gageiro, 2003).

Contudo, para se obter uma solução fatorial simples e explicativa foram experimentadas várias soluções fatoriais até chegar à conclusiva. Foram retirados da análise fatorial alguns itens que apresentavam baixa correlação com a escala e uma baixa saturação nos fatores, em que os itens dividiam a sua carga fatorial por vários fatores. Como tal, foram retirados do Inquérito Acerca do Envolvimento do Estudante na Escola, 25 itens de um conjunto de 65 itens. Assim, a análise fatorial final reúne 40 itens do questionário.

Com a realização da análise fatorial em componentes principais dos quarenta itens do Inquérito Acerca do Envolvimento do Estudante na escola, foram extraídos oito componentes que apresentaram valores próprios superiores a 1. Estas oito componentes explicam mais de 64% da variância total (64,306%). Uma vez efetuada a rotação *varimax*, os oito fatores obtidos explicavam, 11,046%, 9,529%, 8,836%, 8,723%, 7,541%, 7,409%, 5,685% e 5,536% da variância total, respetivamente. Para a análise dos valores apresentados pode prosseguir-se à análise da tabela 4.

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

Fatores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor Próprio	% da variância	Valor Próprio	% da variância
Fator 1	12,603	31,507	4,418	11,046
Fator 2	3,536	8,839	3,812	9,529
Fator 3	2,298	5,745	3,534	8,836
Fator 4	1,911	4,778	3,489	8,723
Fator 5	1,567	3,917	3,017	7,541
Fator 6	1,414	3,536	2,964	7,409
Fator 7	1,234	3,084	2,274	5,685
Fator 8	1,160	2,899	2,214	5,536
	<b>% Acumulada</b>	<b>64,306</b>	<b>% Acumulada</b>	<b>64,306</b>

Para a seleção dos itens para cada fator, optou-se por se seleccionar os itens com carga fatorial superior a 0,45 (Hair, Black, et. al, 2009). A estrutura fatorial do

Inquérito acerca do Envolvimento do Estudante na Escola obtida, é apresentada na tabela seguinte (tabela 5).

**Tabela 5. Estrutura fatorial do Inquérito acerca do Envolvimento do Estudante na Escola**

Itens	Fatores							
	1	2	3	4	5	6	7	8
E.A.43 Família dá-me conselhos sobre como estudar.	,684							
E.B.11 Gosto de aprender coisas novas nas aulas.	,672							
E.A.16 Aprender coisas na escola, é bom.	,664							
E.B.12 Estou interessado em aprender.	,660							
E.A.10 Testes avaliam o que sou capaz de fazer.	,597							
E.A.13 Aprendo nas aulas vai ser importante no futuro.	,568							
E.A.17 Tenho bons resultados, porque eu trabalho arduamente.	,567							
E.B.10 Gosto do que estou a aprender na escola.	,553							
E.B.5 Tento perceber melhor a matéria com aquilo que já sei.		,722						
E.B.2 Tento perceber as coisas que aprendo na escola se relaciona com outras.		,709						
E.B.3 Aprendo matérias, tento associá-las ao que já aprendi.		,684						
E. B.1 Relacionar coisas que sei com o que estou a aprender.		,682						
E.B.6 Tento combinar de formas novas a matéria.		,650						
E.B.4 Tento pensar nas matérias e depois decidir o que é suposto aprender delas.		,540						
E.A.23 Colegas respeitam o que tenho para dizer.			,747					
E.A.22 Gosto estar com colegas de escola.			,691					
E.A.21 Gostam de mim tal qual como eu sou.			,688					
E.A.19 Os meus colegas preocupam-se comigo.			,660					
E.A.26 Os colegas estão disponíveis para quando preciso deles.			,643					
E.A.27 Tenho colegas que são meus amigos na escola.			,555					
E.A.1 Os professores tratam os alunos de forma justa.				,719				
E.A.3 Os professores preocupam-se com os alunos.				,686				
E.A.2 Professores da minha escola ouvem os alunos.				,667				
E.A.4 Os professores estão disponíveis quando preciso deles.				,641				
E.A.6 Professores são compreensíveis e justos comigo.				,635				
E.A.5 As regras estabelecidas pelos professores são justas.				,439				
E.B.7 Estou orgulhoso por pertencer a esta escola.					,865			
E.B.8 Estou feliz por estar nesta escola.					,848			
E.B.9 Gosto da minha escola.					,818			
E.A.38 Quando tenho problemas na escola, as pessoas da família estão dispostas a ajudar-me.						,849		
E.A.37 As pessoas minha família estão disponíveis para mim quando eu preciso delas.						,773		
E.A.39 Algo de bom acontece na escola as pessoas da minha família ficam contentes.						,724		
E.A.40 Família quer que me esforce na escola.						,512		
E.A.30 Escola é importante para atingir objetivos futuros.							,730	
E.A.33 Tenho esperança em vir a ter um bom futuro.							,560	
E.A.32 Formação escolar vai criar oportunidades futuras.							,519	
E.A.31 Tenho aspirações e objetivos futuros.							,481	
E. C.1 Sinto excluído ou marginalizado.								,800
E.C.4 Sinto pouco à vontade na escola.								,754
E.C.6 Na escola sinto-me só.								,704
Valores Próprios	4,418	3,812	3,534	3,489	3,017	2,964	2,274	2,214
Percentagem da Variância Explicada	11,04	9,52	8,83	8,72	7,54	7,40	5,68	5,536
Alpha de Cronbach	0,871	0,832	0,847	0,848	0,901	0,801	0,740	0,741
Média	3,408	3,398	3,373	3,395	3,358	3,757	3,598	3,454

No que se refere à análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach), relativamente aos oito fatores retidos, verificou-se uma boa homogeneidade dos itens reconhecidos para cada um dos fatores. O primeiro fator apresenta um  $\alpha = 0,871$ , o segundo fator apresenta um  $\alpha = 0,832$ , o terceiro fator um  $\alpha = 0,847$ , o quarto fator um  $\alpha = 0,848$ , o quinto fator um  $\alpha = 0,901$ , o sexto fator apresenta um  $\alpha = 0,801$ , o sétimo fator apresenta  $\alpha = 0,740$  e oitavo e último fator apresenta um  $\alpha = 0,741$ .

Com base na análise fatorial em componentes principais, verifica-se que o Inquérito Acerca do Envolvimento do Estudante na Escola (IEEE) contempla oito dimensões do envolvimento do estudante na escola, sendo estas apresentadas pelo significado semântico dos itens que saturam os fatores obtidos<sup>3</sup>.

De modo mais específico, o primeiro fator, explica 31,507% da variância, agrega 8 itens, consistindo os mesmos com as questões relacionadas com o **“controle e relevância do trabalho”** (Envolvimento Cognitivo). (“A família dá-me conselhos sobre como estudar”; “Gosto de aprender coisas novas nas aulas”; “Aprender coisas na escola, é bom”; “Estou interessado em aprender”; “Testes avaliam o que sou capaz de fazer”; “Aprendo nas aulas vai ser importante no futuro”; “Tenho bons resultados, porque eu trabalho arduamente”; “Gosto do que estou a aprender na escola”)

Relativamente ao segundo fator, este explica 8,839% da variância, reunindo 6 itens, referentes às **“estratégias de aprendizagem”** (Envolvimento Cognitivo) (“Tento perceber melhor a matéria com aquilo que já sei”; “Tento perceber as coisas que aprendo na escola se relaciona com outras”; “Aprendo matérias, tento associá-las ao que já aprendi”; “Relacionar coisas que sei com o que estou a aprender”; “Tento combinar de formas novas a matéria”; “Tento pensar nas matérias e depois decidir o que é suposto aprender delas”).

O terceiro fator é constituído por 6 itens e refere-se à **“relação com os Colegas”** (Envolvimento Psicológico) (“Colegas respeitam o que tenho para dizer”; “Gosto de estar com colegas de escola”; “Gostam de mim tal qual como sou”; “Os meus colegas preocupam-se comigo”; “Gosto estar com colegas de escola”; “Colegas disponíveis param quando preciso deles”; “Tenho colegas que são meus amigos na escola”), explicando 5,745% da variância.

---

<sup>3</sup> Considerando a proximidade da distribuição fatorial obtida com o estudo original (Appleton, Ghristenson, Kim & Reschly, 2006) optou-se sempre que possível manter o nome original dos fatores do autor.

No que diz respeito ao quarto fator, este explica 4,778% da variância, reúne 6 itens que correspondem à “**relação professor-aluno**” (Envolvimento Psicológico) (“Os professores tratam os alunos de forma justa”; “Os professores preocupam-se com os alunos”; “Professores da minha escola ouvem os alunos”; “Os professores estão disponíveis quando preciso deles”; “Professores são compreensíveis e justos comigo”; “As regras estabelecidas pelos professores são justas”).

O quinto fator abarca três itens (“Estou orgulhoso por pertencer a esta escola”; “Estou feliz por estar nesta escola”; “Gosto da minha escola”) e alude ao “**gosto pela escola**” (Envolvimento Psicológico), explicando 3,917% da variância.

O Sexto fator explica 3,536% da variância, reunindo quatro itens (“Quando tenho problemas na escola, as pessoas da família estão dispostas a ajudar-me”; “As pessoas minha família estão disponíveis para mim quando eu preciso delas”; “Algo de bom acontece na escola as pessoas da minha família ficam contentes”; “Família quer que me esforce na escola”), correspondentes ao “**apoio da família**” (Envolvimento Psicológico).

Relativamente ao sétimo fator, este diz respeito às **aspirações futuras**” (Envolvimento Cognitivo), reunindo quatro itens (“Escola é importante para atingir objetivos futuros”; “Tenho esperança em vir a ter um bom futuro”; “A formação escolar vai criar oportunidades futuras”; “Tenho aspirações e objetivos futuros”) e explicando 3,084% da variância.

Por fim, temos o oitavo fator, que explica apenas 2,899% da variância total e reúne apenas três itens (“sinto-me excluído ou marginalizado”; “sinto-me pouco à vontade na escola”; Na escola sinto-me só”), que se referem ao não envolvimento do estudante na escola.

#### **5.1.4 Análise das Dimensões do Inquérito do Envolvimento do Estudante na Escola**

A partir dos fatores do IEEE, foram construídos índices que permitiram verificar se existiam diferenças entre os respondentes relativamente às dimensões obtidas. Para a construção destes índices, optou-se por somar os itens com saturações mais elevadas em cada fator e dividir pelo número de itens.

**Tabela 6. Média e Desvios Padrão das Dimensões do Inquérito (IEEE)**

<b>Envolvimento Cognitivo</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Controlo Relevância Trabalho	170	1,38	3,50	3,02	0,42
Estratégias de Aprendizagem	174	2	4	3,40	0,49
Aspirações Futuras	173	2	4	3,50	0,42
<b>Envolvimento Psicológico</b>					
Relação Professor – Aluno	174	2,33	4	3,39	0,43
Relação com os Colegas	172	1	4	3,37	0,51
Apoio da Família	171	3	4	3,75	0,35
Gosto pela Escola	174	1	4	3,35	0,59

Tendo em conta os resultados descritos na tabela 6, ao analisarmos as médias obtidas para cada um dos fatores nas diferentes dimensões, verifica-se que o apoio da família, assume o valor mais elevado, apresentando uma média de 3,75 que diz respeito à dimensão do envolvimento psicológico e seguidamente, com 3,5 referente às aspirações futuras, pertencendo este fator à dimensão do Envolvimento Cognitivo. Estes resultados revelam que ambas as dimensões são importantes para o envolvimento do estudante na escola, considerando essencial o apoio da família para o envolvimento do estudante na escola e para a forma como estes percebem o seu futuro. Verifica-se também que o envolvimento psicológico reúne médias mais elevadas, em comparação com o envolvimento cognitivo. Estas evidências vão ao encontro das conclusões de Lam et. al (2009), considerando que também o apoio dos colegas e professores têm influência na forma como o estudante encara e se envolve com a escola.

### 5.1.5 Comparações de Médias das Dimensões do IEEE com as Variáveis Independentes

Como se pode verificar pela análise da tabela relativa às dimensões em função da idade dos participantes, a dimensão que apresenta uma média mais elevada é o “Apoio à Família” 3,82, correspondente ao envolvimento psicológico, em idades compreendidas entre os 10 e 11 anos de idade. Verifica-se que, dentro desta dimensão, à medida que a idade dos alunos aumenta o apoio da família parece perder a sua importância, uma vez que a média obtida nesta dimensão vai diminuindo 3,72 e 3,68 consoante o aumento da idade.

**Tabela 7. Média e Desvios Padrão das Dimensões do IEEE em função da Idade (ANOVA one-way)**

	Idade	N	Média	Desvio Padrão	F	P
Controlo Relevância Trabalho	10-11 Anos	79	3,20	0,32	18,72	,000
	12-13 Anos	56	2,96	0,43		
	14-15 Anos	35	2,74	0,43		
Estratégias de Aprendizagem	10-11 Anos	81	3,50	0,45	3,58	,030
	12-13 Anos	57	3,32	0,49		
	14-15 Anos	36	3,28	0,48		
Aspirações Futuras	10-11 Anos	81	3,68	0,37	5,87	,003
	12-13 Anos	56	3,61	0,39		
	14-15 Anos	36	3,40	0,53		
Relação Professor – Aluno	10-11 Anos	81	3,52	0,42	7,05	,001
	12-13 Anos	57	3,33	0,44		
	14-15 Anos	36	3,22	0,38		
Apoio dos Colegas	10-11 Anos	79	3,43	0,48	1,75	,177
	12-13 Anos	57	3,37	0,57		
	14-15 Anos	36	3,24	0,44		
Apoio da Família	10-11 Anos	80	3,82	0,31	2,19	,115
	12-13 Anos	56	3,72	0,38		
	14-15 Anos	35	3,68	0,40		
Gosto pela Escola	10-11 Anos	81	3,53	0,52	7,08	,001
	12-13 Anos	57	3,25	0,59		
	14-15 Anos	36	3,15	0,65		

Quanto à dimensão que apresenta a média mais baixa, esta diz respeito ao “Controlo e relevância no Trabalho”, apresentando uma média de 2,74, correspondente ao envolvimento cognitivo, em idades compreendidas entre os 14 e 15 anos de idade. Também nesta dimensão à medida que a idade aumenta, os alunos dão menos relevância ao trabalho escolar 3,20; 2,96; 2,74.

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de idade nas dimensões “Controlo e relevância do trabalho” ( $F(2; 167) = 18,72; p=,000$ ); “Estratégias de Aprendizagem” ( $F(2;171) = 3,58; p=,300$ ); “Aspirações futuras” ( $F(2; 170) = 5,87; p=,003$ ); “Relação professor-aluno” ( $F(2;171) = 7,05; p=,001$ ); e “Gosto pela Escola” ( $F(2; 171) = 7,08; p=,001$ ).

Com efeito, nestas dimensões verifica-se uma diminuição estatisticamente significativa das médias, à medida que aumenta a idade dos alunos. Com estes resultados apresentados pode-se concluir que tanto o envolvimento psicológico, como o envolvimento cognitivo são fundamentais para o envolvimento do estudante na escola. Contudo, e em função da idade dos alunos, constata-se que à medida que a idade dos alunos aumenta, parece existir menos envolvimento por parte destes.

Esta análise também se aplica em relação ao ciclo de escolaridade. Tal como é apresentado na tabela 8, a dimensão que apresenta uma média superior é novamente o “Apoio à Família”, apresentando uma média 3,83 no segundo ciclo de escolaridade. No terceiro ciclo de escolaridade, esta dimensão apresenta uma média significativamente mais baixa (3,68), onde se verifica novamente que à medida que o ciclo aumenta o apoio da família parece ter menos importância.

No que concerne à média mais baixa das diferentes dimensões, esta corresponde também ao “Controlo Relevância no Trabalho” 2,86 no terceiro ciclo de escolaridade. O segundo ciclo nesta dimensão, apresenta um valor um pouco superior em relação ao terceiro ciclo, expondo uma média 3,19. Assim, verifica-se que à medida que os alunos transitam para um ciclo superior, todas as dimensões parecem ser menos importantes para os mesmos, o que significa que o envolvimento do estudante na escola diminui consoante o ciclo de escolaridade.

Assim, as dimensões que apresentam diferenças estatisticamente significativas são o “controlo e relevância no trabalho” ( $t = 5,65; p=,001$ ); “estratégias de aprendizagem” ( $t = 3,48; p=,001$ ); “relação professor-aluno” ( $t = 4,98; p=,000$ ) e ao “gosto pela escola” ( $t = 3,43; p=,001$ ).

**Tabela 8. Análise das Diferenças nas Dimensões do IEEE em Função do Ciclo de Escolaridade**

Dimensões	Ciclo de Escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Controlo Relevância Trabalho	2ºCiclo	86	3,19	0,35	5,65	,001
	3ºCiclo	84	2,86	0,42		
Estratégias de Aprendizagem	2ºCiclo	89	3,52	0,45	3,48	,001
	3ºCiclo	85	3,27	0,48		
Apoio dos Colegas	2ºCiclo	87	3,44	0,48	1,86	,064
	3ºCiclo	85	3,30	0,52		
Relação Professor - Aluno	2ºCiclo	89	3,55	0,42	4,98	,000
	3ºCiclo	85	3,24	0,40		
Gosto pela Escola	2ºCiclo	89	3,51	0,59	3,43	,001
	3ºCiclo	85	3,20	0,56		
Apoio da Família	2ºCiclo	88	3,83	0,30	2,76	,006
	3ºCiclo	83	3,68	0,39		
Aspirações Futuras	2ºCiclo	89	3,68	0,37	2,52	,013
	3ºCiclo	84	3,51	0,46		

Analisando as dimensões em função do sexo dos alunos na tabela 9, constata-se que é nas raparigas que surgem as médias mais elevadas em todas as dimensões. Quanto à média mais elevada, esta corresponde também ao “Apoio da Família” (3,79) no sexo feminino e moderadamente mais baixa no sexo masculino (3,73). Estes resultados vão ao encontro de estudos realizados anteriormente (Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga, Nelson, Hatzichristou, Polychroni, Basnett, Duck, Farrell, Liu, Negovon, Skin, Stanculesou, Wong, Yong & Zollneritsch, 2011), onde se verifica que as raparigas recebem e tendem a valorizar o apoio prestados pelos pais.

No que diz respeito à média mais baixa, esta corresponde também ao “Controlo e Relevância no trabalho” (2,99) no sexo masculino. As raparigas apesar de atingirem sempre médias superiores às dos rapazes, demonstraram nesta dimensão reunir a média mais baixa (3,07). Contudo, existem somente diferenças estatisticamente significativas nas dimensões “gosto pela escola” ( $t = 2,24$ ;  $p = 0,026$ ) e “aspirações futuras” ( $t = 2,18$ ;  $p = 0,030$ ).

**Tabela 9. Análise das Diferenças nas Dimensões do IEEE em Função do Sexo**

<b>Dimensões</b>	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Controlo Relevância Trabalho	Masculino	91	2,99	0,45	1,33	,185
	Feminino	79	3,07	0,38		
Estratégias de Aprendizagem	Masculino	95	3,39	0,44	,344	,731
	Feminino	79	3,41	0,52		
Apoio dos Colegas	Masculino	94	3,34	0,54	,867	,387
	Feminino	78	3,41	0,47		
Relação Professor - Aluno	Masculino	95	3,36	0,45	1,03	,301
	Feminino	79	3,43	0,42		
Gosto pela Escola	Masculino	95	3,27	0,58	2,24	,026
	Feminino	79	3,47	0,60		
Apoio da Família	Masculino	93	3,73	3,89	1,15	,252
	Feminino	78	3,79	3,16		
Aspirações Futuras	Masculino	95	3,53	0,47	2,18	,030
	Feminino	78	3,68	0,35		

Estas respostas vão de encontro às respostas encontradas por Appleton, Christenson, Kim, e Reschly (2006) no seu estudo levado a cabo para a validação do *Student Engagement Instrument* (SEI), que visa medir duas dimensões do envolvimento do estudante na escola: envolvimento psicológico e envolvimento cognitivo. Estes autores concluíram que estes dois subtipos do envolvimento são fundamentais para o envolvimento dos estudantes na escola. No nosso estudo também verificámos essa realidade, uma vez que os fatores que apresentam índices mais elevados (gosto pela escola; Apoio da família e aspirações futuras) correspondem ao envolvimento cognitivo e ao envolvimento psicológico.

## 5.2 Análise dos resultados da Escala de AutoConceito e AutoEstima Para Adolescentes (EAAA)

### 5.2.1 Análise Descritiva da EAAA

Procedeu-se a uma análise descritiva simples, através da média e desvio padrão de cada subescala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes. A tabela 10 mostra as frequências para cada uma das subescalas e respetivas médias e desvios padrão.

**Tabela 10. Médias e desvio padrão das Subescalas da EAAA**

Subescalas	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Autoestima	174	3,03	0,52	1,33	4,00
Competência Escolar	174	2,95	0,55	1,20	4,00
Aceitação Social	174	2,94	0,37	2,00	3,80
Competência Atlético	174	2,61	0,58	1,00	3,80
Aparência Física	174	2,78	0,66	1,00	4,00
Atração Romântica	174	2,42	0,59	1,00	4,00
Comportamento	174	3,14	0,54	1,20	4,00
Amizades Intimas	174	3,28	0,58	1,00	4,00
Competência Língua Materna	174	3,00	0,55	1,40	4,00
Competência Matemática	174	2,57	0,48	1,20	3,40

Ao analisarmos as diferentes subescalas da EAAA na tabela acima referida, verifica-se que a subescala das amizades íntimas apresenta a média mais elevada 3,28, sendo seguida pela subescala do comportamento com uma média de 3,14. Relativamente à subescala que apresenta a média mais baixa das subescalas é a subescala da atração romântica representando apenas 2,42 da média total.

### 5.2.1. Análise da Fidelidade da Escala Autoconceito e Autoestima para Adolescentes

De forma a analisar a fidelidade e validade da Escala de Autoconceito e Autoestima para adolescentes foi calculado o Alpha de Cronbach (que varia entre 0 e 1, considerando-se a consistência interna muito boa quando o Alpha apresenta um valor superior a 0,9 e inadmissível quando apresenta um valor inferior a 0,6 (Pestana & Gageiro, 2003)). De acordo com a análise da escala na globalidade, foi obtido um  $\alpha$  global de 0,916, o que significa que a presente escala revela uma consistência interna muito boa. Seguidamente procedeu-se à análise da consistência interna para cada uma das subescalas da autoperceção e autoestima. No que diz respeito aos  $\alpha$  de

Cronbach, obteve-se um  $\alpha$  0,909 na auto percepção (constituída por 53 itens), e um  $\alpha$  de 0,825 na escala de autoestima (com 18 itens).

### 5.2.2. Comparações de Médias das subescalas da EAA com as Variáveis Independentes

**Tabela 11. Média e Desvios Padrão das Subescalas da EAA em função da Idade (ANOVA one-way)**

	Idade	N	Média	Desvio Padrão	F	p
Autoestima	10-11 Anos	81	3,11	0,46	2,19	,114
	12-13 Anos	57	2,92	0,58		
	14-15 Anos	36	3,02	0,53		
Competência Escolar	10-11 Anos	81	2,98	0,52	0,34	,711
	12-13 Anos	57	2,93	0,59		
	14-15 Anos	36	2,90	0,52		
Aceitação Social	10-11 Anos	81	2,96	0,33	0,86	,422
	12-13 Anos	57	2,89	0,41		
	14-15 Anos	36	2,96	0,36		
Competência Atlética	10-11 Anos	81	2,55	0,57	0,95	,388
	12-13 Anos	57	2,69	0,55		
	14-15 Anos	36	2,60	0,60		
Aparência Física	10-11 Anos	77	2,92	0,66	3,81	,054
	12-13 Anos	55	2,60	0,64		
	14-15 Anos	36	2,77	0,66		
Atração Romântica	10-11 Anos	81	2,41	0,53	1,22	,295
	12-13 Anos	57	2,34	0,65		
	14-15 Anos	36	2,54	0,57		
Comportamento	10-11 Anos	81	3,20	0,51	1,54	,216
	12-13 Anos	57	3,13	0,53		
	14-15 Anos	36	3,02	0,56		
Amizades Íntimas	10-11 Anos	81	3,28	0,60	0,55	,577
	12-13 Anos	57	3,33	0,57		
	14-15 Anos	36	3,20	0,55		
Competência da Língua Materna	10-11 Anos	81	3,00	0,52	0,01	,987
	12-13 Anos	57	2,98	0,56		
	14-15 Anos	36	3,00	0,59		
Competência Matemática	10-11 Anos	81	2,58	0,46	0,53	,590
	12-13 Anos	57	2,51	0,46		
	14-15 Anos	36	2,61	0,54		

Ao analisarmos na tabela 11 as diferentes subescalas em função da idade, verifica-se que a subescala que apresenta a média mais elevada é a subescala das amizades íntimas, o que significa que existe uma valorização por parte dos estudantes (dos 10 aos 15 anos de idade) no que diz respeito às relações de amizades íntimas. Curiosamente são os alunos entre os 12-13 anos que apresentam uma média mais elevada, em comparação com os restantes. No que consiste à subescala que apresenta a média mais baixa, esta corresponde à atração romântica com uma média de 2,34 nos alunos entre os 12-13 anos de idade. Contudo, a subescalas que apresentam valores estatisticamente significativos é a aparência física ( $F(2; 165) = 3,81; p = ,024$ ). Ao analisarmos esta subescala em relação às idades existentes,

verifica-se que os alunos que apresentam a maior média são os alunos mais novos dos 10-11 anos 2,92. Seguidamente, nos alunos com 12-13 anos, parece existir uma desvalorização ou despreocupação em relação à aparência física, apresentando uma média de 2,60 e nas idades entre os 14-15 anos parece voltar a existir uma preocupação com a aparência física revelando uma média de 2,77.

**Tabela 12. Análise das Diferenças nas Dimensões da EAAA em Função do Ciclo de Escolaridade**

	Ciclo de Escolaridade	Média	Desvio Padrão	t	P
Autoestima	2ºCiclo	3,11	0,46	1,994	,048
	3ºCiclo	2,95	0,57		
Competência Escolar	2ºCiclo	3,01	0,53	1,549	,123
	3ºCiclo	2,88	0,55		
Aceitação Social	2ºCiclo	2,95	0,34	0,407	,685
	3ºCiclo	2,93	0,38		
Competência Atlética	2ºCiclo	2,59	0,57	0,374	,709
	3ºCiclo	2,62	0,57		
Aparência Física	2ºCiclo	2,89	0,66	2,189	,030
	3ºCiclo	2,67	0,66		
Atração Romântica	2ºCiclo	2,42	0,53	0,279	,780
	3ºCiclo	2,40	0,63		
Comportamento	2ºCiclo	3,21	0,52	1,700	,091
	3ºCiclo	3,07	0,54		
Amizades Intimas	2ºCiclo	3,28	0,59	0,045	,964
	3ºCiclo	3,28	0,57		
Competência da Língua Materna	2ºCiclo	3,01	0,52	0,469	,640
	3ºCiclo	2,97	0,57		
Competência Matemática	2ºCiclo	2,61	0,46	1,244	,215
	3ºCiclo	2,52	0,49		

No que concerne ao ciclo de escolaridade verifica-se que em todas as subescalas o 2º ciclo apresenta uma média superior à média do 3º ciclo, contudo na subescala da competência atlética verifica-se o contrário, são os alunos do 3º ciclo que apresentam uma média superior 2,62 em relação ao 2º ciclo 2,59. A subescala que apresenta uma média mais baixa é subescala da “Atração Romântica”, representando uma média de 2,40. Nesta subescala verifica-se a existência de uma diferença de médias entre os dois ciclos de escolaridade, sendo o 3º ciclo que apresenta a média mais baixa desta subescala (2,40).

Relativamente às subescalas que apresentam valores estaticamente significativos são a subescala da autoestima ( $t = 1,99$ ;  $p=,048$ ), e da aparência física ( $t = 2,18$ ;  $p=,030$ ). Tanto na subescala da autoestima como na subescala da aparência física, o 2º ciclo de escolaridade apresenta uma média superior ao 3º ciclo, o que significa que a autoestima e a preocupação com a aparência física podem estar relacionadas com a mudança de ciclo. Anderson, Jacobs, Schramm, e Splittgerber (2000) defendem que as transições escolares estão relacionadas com as mudanças

ao nível das variáveis ambientais, pessoais como o ajustamento psicológico, autoestima, autoeficácia, perceção de competências e sociais.

No que concerne a cada subescala, relativamente ao sexo, e tal como se pode observar na tabela 13, a subescala que apresenta a média mais elevada continua a ser a subescala das amizades íntimas, representando uma média 3,45 no sexo feminino, o que significa que são as raparigas que mais valorizam as amizades íntimas, em comparação aos rapazes. É também o sexo feminino que representa a média mais baixa na subescala do comportamento, apresentando uma média de 2,29. O sexo masculino nesta subescala apresenta uma média de 2,53, é também a sua média mais baixa.

Relativamente às subescalas que apresentam valores estatisticamente significativas, em relação ao sexo dos alunos, são a subescala da competência atlética ( $t = 3,34$ ;  $p = ,001$ ), a atração romântica ( $t = 2,70$ ;  $p = ,008$ ) e a subescala das amizades íntimas ( $t = 3,61$ ;  $p = ,000$ ). Na subescala da competência atlética e na subescala da atração romântica são os rapazes que apresentam a média mais elevada, na subescala das amizades íntimas são as raparigas que apresentam uma média superior em relação aos rapazes.

**Tabela 13. Análise das Diferenças nas Dimensões da EAAA em Função do Sexo**

Dimensões	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Autoestima	Masculino	95	3,06	0,49	,657	,512
	Feminino	79	3,01	0,56		
Competência Escolar	Masculino	95	2,95	0,56	,061	,952
	Feminino	79	2,95	0,52		
Aceitação Social	Masculino	95	2,98	0,37	1,38	,387
	Feminino	79	2,90	0,35		
Competência Atlética	Masculino	95	2,74	0,57	3,34	,001
	Feminino	79	2,46	0,53		
Aparência Física	Masculino	93	2,85	0,62	1,58	,115
	Feminino	75	2,69	0,72		
Atração Romântica	Masculino	95	2,53	0,61	2,70	,008
	Feminino	79	2,29	0,52		
Comportamento	Masculino	95	2,53	0,61	1,87	,062
	Feminino	79	2,29	0,52		
Amizades Íntimas	Masculino	95	3,14	,594	3,61	,000
	Feminino	79	3,45	,529		
Competência da Língua Materna	Masculino	95	3,01	,568	0,30	,759
	Feminino	79	2,98	,529		
Competência Matemática	Masculino	95	2,58	0,47	0,36	,718
	Feminino	79	2,55	0,49		

### 5.3 Análise da Relação entre o Envolvimento do Estudante na Escola e a Autoestima

Em seguida, procederam-se a análises correlacionais das dimensões do Inquérito Acerca do Envolvimento do Estudante na Escola e a Escala de Autoconceito e Autoestima para Adolescentes, de forma a tentar compreender a relação entre o envolvimento do estudante na escola, e o autoconceito e a autoestima dos alunos.

Para o efeito, foram utilizadas as correlações de Pearson, que é um teste que indica a força e a direção do relacionamento linear entre duas variáveis aleatórias contínuas (Pestana & Gageiro, 2003). A correlação  $r$  de Pearson varia entre -1 e 1, quando  $r$  é menor que 0,2 indica uma associação muito baixa; entre 0,2 e 0,39 baixa; entre 0,4 e 0,69 moderada; entre 0,7 e 0,89 alta; e por fim entre 0,9 e 1 uma associação linear muito alta. Segundo Murteira (1993) a correlação indica que os fenómenos não estão indissolúvelmente ligados, mas sim, que a intensidade de um é acompanhada tendencialmente (em média com maior frequência) pela intensidade do outro, no mesmo sentido ou em sentido inverso.

Na tabela 14 encontram-se as correlações de Pearson realizadas entre as diferentes dimensões do envolvimento, a autoestima e o autoconceito. Através da análise da mesma tabela, conclui-se que as dimensões do envolvimento do estudante na escola (IEEE) apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas entre si. O mesmo acontece com o autoconceito e autoestima, que também apresentam uma correlação estatisticamente significativa entre si ( $r = 0,715$ ). Esta análise da correlação existente entre o autoconceito e a autoestima vai de encontro à perspectiva de Harter (1999), onde refere que as diferentes dimensões do autoconceito contêm diferentes contributos para a autoestima do estudante, pois as diferentes áreas do autoconceito apresentam níveis de importância distintos e subsequentemente tem impactos diferentes na autoestima do estudante. O estudante ao envolver-se em diferentes contextos e ao realizar diferentes tarefas leva a que o mesmo elabore cognições sobre os seus desempenhos em diferentes tarefas (Peixoto, 2003), que subsequentemente contribuem para a sua autoestima.

No que se refere às correlações entre as dimensões do envolvimento do estudante na escola, verifica-se que todas as dimensões do envolvimento se relacionam entre si. Porém, a dimensão que se relaciona com valores mais elevados é o controlo e relevância no trabalho com relação professor aluno ( $r = 0,652$ ), aspirações futuras ( $r = 0,647$ ), e estratégias de aprendizagem ( $r = 0,612$ ). A relação professor-aluno está relacionada com o gosto pela escola ( $r = 0,546$ ) com aspirações futuras ( $r = 0,535$ ) com o apoio dos colegas ( $r = 0,446$ ).

Seguidamente, as estratégias de aprendizagem apresentam as correlações mais significativas entre a relação professor-aluno ( $r = 0,524$ ) e com as aspirações futuras ( $r = 0,513$ ). Estes resultados vão ao encontro das conclusões de Furrer e Skinner (2003), onde sustentam existir uma relação positiva entre a relação professor-aluno e o gosto pela escola. Estes alunos apresentam maior motivação para a resolução das tarefas escolares e ambicionam mais o seu futuro.

Relativamente à relação entre as várias dimensões do envolvimento do estudante na escola e o autoconceito e a autoestima, verifica-se que também entre estes existem correlações estatisticamente significativas. A dimensão do envolvimento do estudante na escola que apresenta uma maior correlação entre o autoconceito ( $r = 0,340$ ) e autoestima ( $r = 0,324$ ) é a dimensão do apoio da família. Também o apoio dos colegas parece ser relevante para o autoconceito dos estudantes, uma vez que esta dimensão também apresenta uma correlação estatisticamente significativa ( $r = 0,319$ ). Esta análise vai ao encontro do estudo realizado por Diogo (2008) onde refere que a família e a escola são, provavelmente, as instituições sociais mais importantes durante os anos de formação dos estudantes e também responsáveis pela sua autoestima. Cabe a elas transformar uma criança dependente e imatura num membro responsável e autossuficiente. A importância da família como força modeladora do estudante em desenvolvimento é um fator fundamental para que este adquira um conceito do mundo e de si mesmo.

A autoestima também se relaciona de forma significativa com a dimensão do controlo e relevância no trabalho, com as estratégias de aprendizagem e o apoio da família. Esta análise permite-nos concluir que para o autoconceito dos estudantes é crucial o apoio da família e dos colegas. Contudo, parece ser através do controlo e relevância no trabalho ( $r = 0,302$ ) e das estratégias de aprendizagem ( $r = 0,311$ ) que a sua autoestima se manifesta, uma vez que estas dimensões do envolvimento do estudante na escola apresentam as correlações estatisticamente significativas mais elevadas com a autoestima dos estudantes. Poderá concluir-se, através da análise destes dados que a relevância e controlo no trabalho, assim como as estratégias de aprendizagem poderão posteriormente manifestar-se nos resultados escolares. Esta relação vai ao encontro da reflexão de Pullman e Allik (2008), onde defendem que a autoestima está relacionada com as estratégias de aprendizagem e com a importância que os alunos colocam nas tarefas escolares. No entanto, o apoio dos colegas, o apoio da família e as aspirações futuras são as dimensões do envolvimento que se encontram mais relacionadas com o autoconceito do estudante na escola.

No presente estudo verifica-se a importância do apoio dos colegas para a autoestima dos estudantes, pois esta dimensão do envolvimento relaciona-se estatisticamente de forma significativa com a autoestima ( $r = 0,245$ ). Estes resultados corroboram os resultados de estudos anteriores, onde se constata que o apoio dos colegas é fundamental para os níveis de autoestima dos alunos. Apura-se que as relações entre pares podem exercer influência na autoestima, através do desenvolvimento de emoções morais, tais como a empatia (Laible, Carlo, & Roesch, 2004). A autoestima encontra-se relacionada com o envolvimento dos estudantes na escola, e por sua vez este faz com que subsista um maior ajuste académico. Estudos anteriores defendem que as relações interpessoais com os colegas podem ser um contexto social poderoso, que motiva o comportamento do aluno, encontrando-se relacionado com o desempenho académico e com o nível de envolvimento do estudante na escola (You, 2011). Também Kindermann (1993) constatou que os grupos de pares são importantes para o envolvimento dos alunos em atividades relacionadas com a aprendizagem e em todas as dimensões do envolvimento.

No que diz respeito ao não envolvimento do estudante na escola, é de salientar que este se relaciona de forma negativa com todas as dimensões do envolvimento e ainda com a autoestima e o autoconceito.

O não envolvimento está relacionado significativamente de forma negativa com a dimensão do apoio aos colegas ( $r = -0,458$ ). Este resultado dá relevo à importância da dimensão do apoio dos colegas para o envolvimento/não envolvimento dos estudantes na escola. Verifica-se também uma correlação significativa entre o não envolvimento e a autoestima ( $r = -0,267$ ) e entre o não envolvimento e o autoconceito ( $r = -0,232$ ). Apesar destas correlações não apresentarem valores muito elevados é estritamente importante salientar a sua relação. Este resultado é essencial para perceber a importância das diferentes dimensões do envolvimento do estudante na escola. O facto do autoconceito e autoestima se relacionarem negativamente com o não envolvimento evidencia a importância dos fatores pessoais no envolvimento ou não envolvimento do estudante na escola.

Em síntese, tal como se pode verificar na tabela 14, a autoestima relaciona-se de forma estatisticamente significativa com todas as dimensões do envolvimento do estudante na escola. Verificou-se que os dois tipos de envolvimento do estudante na escola, envolvimento psicológico e envolvimento cognitivo, são importantes para a autoestima dos alunos. Relativamente ao envolvimento psicológico, este corresponde ao apoio da família, ao apoio dos colegas, ao gosto pela escola e à relação professor-aluno. O apoio da família está relacionado com questões direcionadas à ajuda que a

família fornece ao estudante, à importância que a família dá à escola, à preocupação da família com as coisas relacionadas com a escola e ainda à importância que a família dá aos resultados escolares.

A dimensão do apoio dos colegas corresponde à interajuda nos trabalhos escolares, à partilha de dificuldades, ao respeito individual, à preocupação com o outro e ainda à disponibilidade e escuta para com os colegas.

No que respeita à dimensão do gosto pela escola reúne questões relacionadas com o gosto por estar na escola, e o sentimento de pertença à escola.

A relação professor aluno é uma dimensão que diz respeito à relação que o professor estabelece com o aluno, a forma como o professor trata os alunos e ainda com a disponibilidade e compreensão do professor.

O envolvimento cognitivo reúne as dimensões do controlo e relevância no trabalho, as estratégias de aprendizagem e as aspirações futuras.

A dimensão do controlo e relevância no trabalho caracteriza a importância dos bons resultados escolares, o gosto por aprender coisas novas, o interesse pelo que se aprende na escola e ainda as questões de avaliação.

Relativamente à dimensão estratégias de aprendizagem, esta reúne as questões correspondentes à forma como se aprendem as matérias, à forma como resolve os trabalhos escolares e ainda à associação das matérias aprendidas com as atuais.

Por fim, a dimensão das aspirações futuras refere-se aos objetivos futuros, à importância da formação no futuro e ainda às ambições futuras.

**Tabela 14. Correlações (Pearson) entre as dimensões do Envolvimento do Estudante na escola e o Autoconceito e Autoestima**

	Controlo relevância no trabalho	Estratégias de Aprendizagem	Apoio dos colegas	Relação Professor- aluno	Gosto pela Escola	Apoio da Família	Aspirações futuras	Não Envolviment o	Auto perceção	Autoestima
Controlo e relevância no trabalho	-	,612**	,361**	,652**	,557**	,406**	,647**	-,026	,191*	,302**
Estratégias de Aprendizagem	,612**	-	,432**	,524**	,343**	,436**	,513**	-,097	,283**	,311**
Apoio dos colegas	,361**	,432**	-	,446**	,237**	,416**	,443**	-,458**	,319**	,245**
Relação Professor-aluno	,652**	,524**	,446**	-	,546**	,441**	,535**	-,123	,225**	,289**
Gosto pela Escola	,557**	,343**	,237**	,546**	-	,277**	,384**	-,087	,128**	,207**
Apoio da Família	,406**	,436**	,416**	,441**	,277**	-	,431**	-,098	,340**	,324**
Aspirações futuras	,647**	,513**	,443**	,535**	,384**	,431**	-	-,119	,259**	,300**
Não Envolvimento	-,026	-,097	-,458**	-,123	-,087	-,098	-,119	-	-,267**	-,232**
Auto perceção	,191*	,283**	,319**	,225**	,128	,340**	,259**	-,267**	-	,715**
Autoestima	,302**	,311**	,245**	,289**	,207	,324**	,300**	-,232**	,715**	-

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### **6.1 Envolvimento do Estudante na Escola**

O estudo levado a cabo mostrou que o envolvimento do estudante na escola poderá ser uma possível solução para a baixa participação na escola, para o baixo desempenho acadêmico e para o abandono escolar dos estudantes. Existem algumas dimensões do envolvimento do estudante na escola que revelaram ser essenciais para o mesmo

As diferentes dimensões do envolvimento do estudante na escola que apresentam valores médios mais elevados são o apoio da família, que assume um valor de 3,75 correspondente à dimensão do envolvimento psicológico e seguidamente com 3,50 as aspirações futuras, pertencendo este fator à dimensão do envolvimento cognitivo. Estes resultados revelam que ambas as dimensões são importantes para o envolvimento do estudante na escola, considerando essencial o apoio da família para o envolvimento do estudante na escola e para a forma como estes percebem o seu futuro.

Estes resultados vão ao encontro dos estudos realizados por Appleton, Christenson e Furlong (2008) onde defendem que o apoio prestado pela família e o ambiente onde os alunos se encontram inseridos podem influenciar o envolvimento dos estudantes na escola. Corroboram ainda o modelo de Appleton, Christenson, Kim e Reschly (2006) onde defendem que o envolvimento cognitivo e psicológico é fundamental para melhorar os resultados das aprendizagens dos estudantes, essencialmente para aqueles que correm o risco de insucesso escolar.

Relativamente às dimensões do envolvimento em relação ao sexo, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas em algumas das dimensões do envolvimento do estudante na escola, como a dimensão do gosto pela escola, correspondente ao envolvimento psicológico e à dimensão das aspirações futuras, correspondente ao envolvimento cognitivo. Contudo, em todas as dimensões do envolvimento, os rapazes apresentam uma média inferior às raparigas, o que significa que as raparigas propendem a envolver-se mais com a escola em relação aos rapazes.

Esta conclusão vai ao encontro dos estudos realizados por Archambault, Janosz, Fallu, e Pagani (2009) onde sustentam que os rapazes tendem a ser menos envolvidos comparativamente às raparigas, em muitos aspetos relacionados com a escola.

No que concerne à idade dos alunos, verifica-se que existem diferenças nas várias dimensões do envolvimento do estudante na escola. As dimensões onde os estudantes se encontram envolvidos que correspondem ao envolvimento cognitivo, são o controlo e relevância no trabalho, aspirações futuras, e estratégias de aprendizagem. Relativamente às dimensões correspondentes ao envolvimento psicológico, são a relação professor-aluno e o gosto pela escola.

Verifica-se que em todas as dimensões do envolvimento, à medida que a idade dos estudantes aumenta, parece existir menos envolvimento por parte dos estudantes na escola. O que significa que os estudantes do 2º ciclo são aqueles que se encontram mais envolvidos com a escola, comparativamente com o 3º ciclo. Assim, constata-se que à medida que os estudantes avançam no ciclo de escolaridade e a sua idade aumenta, menos os alunos se envolvem na escola.

No que concerne à relação entre as várias dimensões do envolvimento do estudante na escola, e tal como se pode observar na tabela 14, todas as dimensões apresentam uma relação estatisticamente significativa e positiva entre si.

Porém as dimensões relativas ao envolvimento cognitivo são aquelas que apresentam uma maior relação entre si, tais como: estratégias de aprendizagem; controlo e relevância no trabalho e as aspirações futuras. A relação professor-aluno é das dimensões correspondente ao envolvimento psicológico que apresenta correlações estatisticamente mais significativas com o controlo e relevância no trabalho, com as estratégias de aprendizagem, com o gosto pela escola, com as aspirações futuras e com o apoio dos colegas. A dimensão do apoio da família e do apoio dos colegas são as dimensões relativas ao envolvimento psicológico que apresentam correlações estatisticamente mais significativas, mas que se relacionam de forma homogénea com todas as outras dimensões.

Relativamente ao não envolvimento do estudante na escola, verifica-se que apenas se relaciona de forma estatisticamente significativa negativa com a dimensão do apoio dos colegas.

## 6.2 Autoconceito e Autoestima

O estudo realizado apurou relativamente à escala de autoestima e autoconceito que existem relações estatisticamente significativas entre as diferentes subescalas. As subescalas em que os estudantes apresentam uma média superior são na subescala das amizades íntimas e na subescala da competência atlética, o que significa que nestas duas componentes os alunos se consideram mais eficazes.

Relativamente à idade dos estudantes é na subescala da autoestima, na subescala da aparência física e na subescala da atração romântica que existem diferenças estatisticamente significativas. Nestas subescalas os estudantes entre os 10 e 11 anos de idade são aqueles que apresentam valores mais elevados e os estudantes entre os 12 e 13 anos de idade são os que exibem valores mais baixos.

Quanto ao ciclo de escolaridade, verifica-se que a subescala da autoestima e a subescala da aparência física são as mais valorizadas pelos alunos. Todavia são os alunos do 2º ciclo que apresentam valores mais elevados em relação aos alunos do 3º ciclo.

Esta análise permite-nos ponderar que possa existir alguma relação entre o autoconceito e autoestima com a transição de ciclos de escolaridade. Pois, tal como foi referido anteriormente, tanto em relação à idade como ao ciclo de escolaridade aquando da entrada para um novo ciclo, verifica-se que a autoestima dos estudantes diminui. Esta análise corrobora o que alguns autores defendem relativamente aos processos de transição escolar, designadamente os que envolvem mudanças nos níveis de ensino e/ou mudanças de escola, que têm sido consideradas como momentos críticos para os estudantes (Melo & Pereira, 2011), evidenciando efeitos negativos no ajustamento psicológico e comportamental, resultantes dos processos de transição.

No que se refere ao sexo dos alunos relativamente às dimensões específicas do autoconceito, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas na subescala da competência atlética, da atração romântica e das amizades íntimas. Na subescala da competência atlética e na atração romântica são os rapazes que se consideram mais habilitados.

Estes resultados vão ao encontro de estudos anteriores onde sustentam que os rapazes tendem a considerar-se mais satisfeitos com a sua capacidade atlética, do que as raparigas (Peixoto, 2003; Peixoto & Almeida, 1999; (Custódio, Domingues, Vicente, Silva & Coelho, 2010). Esta especificidade poderá estar relacionada com as práticas de socialização, favorecendo mais a componente atlética nos rapazes e com os estereótipos de beleza, os quais poderão exercer maior pressão sobre as raparigas

do que sobre os rapazes. Por outro lado, os efeitos diferenciais da puberdade e da adolescência poderão constituir experiências de insegurança e preocupação para as adolescentes (Custódio, et. al, 2010).

Assim, as raparigas percebem-se como detendo mais competências em termos do estabelecimento e manutenção de amizades íntimas. Tal poderá estar relacionado com a ideia de que as raparigas estarão mais direcionadas para o relacionamento interpessoal (Peixoto, 2003), recebendo maior pressão para a simpatia e o altruísmo (Faria & Santos, 2001). Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos relativamente à autoestima. No entanto, será de realçar que a variável género produz um impacto diminuto nas avaliações globais que o indivíduo realiza sobre si próprio, não diferenciando rapazes e raparigas, ou apresentando uma tendência para autoavaliações globais mais positivas por parte dos indivíduos do sexo masculino (Peixoto, 2003).

Segundo Harter (1999) as raparigas apresentam mais conflitos durante o desenvolvimento da autoimagem, pois valorizam mais os relacionamentos interpessoais e a opinião das outras pessoas a seu respeito, o que pode levá-las a índices mais baixos de autoestima. Todavia não há consenso nas pesquisas quanto à existência de diferenças neste atributo, em adolescentes do sexo masculino e feminino. Pesquisas realizadas com adolescentes na Austrália e no Reino Unido indicaram um maior decréscimo de autoestima nas raparigas do que nos rapazes (Heaven & Ciarrochi, 2008).

Neste sentido, é necessário ter em conta que a adolescência é um período em que surgem importantes mudanças psicológicas, físicas, académicas e pessoais, logo a autoestima dos estudantes pode sofrer alterações.

### **6.3 Relação entre o envolvimento do Estudante na escola e Autoestima e Autoconceito**

Este estudo permitiu-nos essencialmente perceber a relação existente entre as dimensões do envolvimento do estudante na escola e os níveis de autoconceito e autoestima.

Tal como é visível na tabela 14 (página 63), todas as dimensões do envolvimento do estudante na escola se encontram relacionadas com a autoestima dos estudantes. O que significa que o contexto onde os estudantes se encontram e a forma como se envolvem na escola contribui para a sua autoestima.

As dimensões do envolvimento do estudante na escola que apresentam maior correlação com a autoestima, relativamente ao envolvimento psicológico é o apoio da família. As restantes dimensões, relação professor-aluno, apoio dos colegas e gosto pela escola, apesar de apresentarem correlações mais baixas também se relacionam de forma positiva com a autoestima. Estes resultados corroboram estudos realizados anteriormente, onde referem que a família e os pares são importantes (Peixoto, 2003) tanto para a autoestima e autoconceito como para o ajustamento do aluno à escola.

O impacto que a família exerce na construção do autoconceito da autoestima do adolescente pode ser considerado a diferentes níveis. Por um lado, as avaliações que os diferentes membros da família fazem acerca do adolescente relacionam-se com as representações que o adolescente constrói sobre si próprio (Eccles, 1993; Marsh & Craven, 1991; Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta, 1987 cit. por Peixoto, 2004). Por outro lado, as próprias dinâmicas das relações familiares vão influenciar as diferentes dimensões do autoconceito. Um dos aspetos das dinâmicas das relações familiares que surge frequentemente associado à construção das representações sobre si próprio é o suporte emocional fornecido pela família (Peixoto, 2004).

Segundo Harter (1999), para além de afetar as diferentes dimensões do autoconceito, as dinâmicas estabelecidas no seio da família parecem, igualmente, associar-se com a autoestima. Numa investigação realizada com adolescentes (Lord, Eccles e McCarthy, 1994 cit. por Peixoto, 2004) concluiu-se que a perceção de tomadas de decisão mais democráticas, por parte da família se associam a aumentos na autoestima. Por seu turno, Harter (1999) ao referir diferentes tipos de suporte, afirma que é o suporte sob a aprovação, aquele que mais se relaciona com a autoestima.

Os resultados deste estudo mostram que a qualidade do relacionamento com a família, percebida pelos estudantes se relaciona tanto com a autoestima como com as diferentes dimensões do autoconceito.

Relativamente às dimensões que correspondem ao envolvimento cognitivo que apresentam maior correlação com a autoestima, são o controlo e relevância no trabalho, as aspirações futuras e as estratégias de aprendizagem. Estes resultados vão ao encontro de pesquisas anteriores realizadas em contexto educativo (Peixoto e Almeida, 2010), onde sustentam que um autoconceito positivo por parte do aluno está relacionado com maior motivação para as atividades propostas, maior compromisso com decisões vocacionais e aspirações educacionais elevadas.

No que diz respeito ao não envolvimento do estudante na escola, tal como se pode verificar na tabela 14 (página 63), este relaciona-se de forma negativa com a autoestima e com o autoconceito. Esta conclusão vem confirmar a importância do envolvimento do estudante na escola, pois o facto do estudante não se envolver com a escola, não gostar de estar na escola, não ter apoio da família e dos colegas, não apresentar aspirações futuras, e não se encontrar motivado para a realização das tarefas escolares, poderá influenciar a sua autoestima.

## Conclusões Gerais

As conclusões retiradas deste estudo permitem-nos refletir sobre as suas limitações, explorar hipóteses para estudos futuros e essencialmente para melhorar a intervenção psicológica em contextos educativos.

Tendo em conta que o envolvimento dos estudantes nas escolas tem despertado um interesse crescente, no campo da Psicologia e da Educação, sendo percebido como uma solução para os problemas do baixo desempenho académico e do abandono escolar (Fredrick, Blumenfeld, & Paris, 2004) tornou-se, então oportuno conhecer melhor este conceito e perceber a sua relação com a autoestima e o autoconceito dos estudantes.

O envolvimento dos estudantes na escola é definido como um constructo multidimensional que reúne dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas (Jimerson, Campos, & Greif, 2003). O envolvimento afetivo refere-se aos sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem (Skinner & Belmont, 1993) e à escola que frequentam (Voelkl, 1997). O envolvimento comportamental refere-se à persistência e ao esforço na aprendizagem (Birch & Ladd, 1997), bem como ao envolvimento em tarefas extracurriculares na escola (Finn, 1989; Veiga, 2001). O envolvimento cognitivo refere-se à qualidade do processamento cognitivo que os estudantes usam nas tarefas escolares (Walker, Greene, & Mansell, 2006).

No que concerne à autoestima e ao autoconceito, consideraram-se estes dois constructos como duas entidades psicológicas distintas e que reenviam para diferentes formas de avaliação do *self*. O autoconceito constitui-se como uma componente avaliativa de cariz cognitivo, e a autoestima assume-se como possuindo uma forte componente afetiva (Harter, 1999).

Este estudo teve como principais objetivos aprofundar o conhecimento relativamente ao “Envolvimento dos Estudantes na Escola” e perceber se existem diferenças entre o 2º e 3º Ciclos no envolvimento dos estudantes numa escola de Évora. E ainda perceber se existe alguma relação entre o Envolvimento dos Estudantes na Escola e a os fatores pessoais, designadamente com o autoconceito e autoestima.

Neste sentido, esta investigação permitiu-nos perceber que as dimensões do envolvimento mais valorizadas pelos alunos são o apoio da família, correspondente à dimensão do envolvimento psicológico e seguidamente, as aspirações futuras, pertencendo este fator à dimensão do envolvimento cognitivo. Estes resultados revelam que ambas as dimensões são importantes para o envolvimento do estudante

na escola, considerando essencial o apoio da família para o envolvimento do estudante na escola e para a forma como estes percebem o seu futuro.

Esta conclusão corrobora estudos anteriores, onde sustentam que as relações com os pais, com os pares e com os professores influenciam o envolvimento dos alunos na escola. O sentido de pertença a outras pessoas é fundamental para a motivação dos estudantes e por sua vez, esta é uma componente, do envolvimento do estudante na escola. A relação com os mais próximos é portanto, fundamental para o reforço do envolvimento do estudante (Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga, Nelson, Hatzichristou, Polychroni, Basnett, Duck, Farrell, Liu, Negovan, Shin, Stanculescu, Wong, Yang & Zollneritsch, *in press*). Desta forma cabe também aos professores motivar os alunos, e também estes são responsáveis pelo envolvimento do estudante na escola, essencialmente no que concerne ao envolvimento cognitivo.

Esta investigação permitiu ainda perceber a relação entre as dimensões do envolvimento do estudante na escola e o sexo dos estudantes, constatando-se que existem diferenças estatisticamente significativas em algumas das dimensões do envolvimento do estudante na escola, como o gosto pela escola e aspirações futuras. Contudo, em todas as dimensões do envolvimento, os rapazes apresentam uma média inferior às raparigas, o que significa que as raparigas propendem a envolver-se mais na escola, do que os rapazes.

Estes resultados vão ao encontro dos estudos realizados por Archambault, Janosz, Fallu, e Pagani (2009), onde sustentam que os rapazes propendem a ser menos envolvidos comparativamente com as raparigas, em muitos aspetos relacionados com a escola.

Uma outra conclusão importante são os níveis de envolvimento dos estudantes na escola em relação ao ciclo de escolaridade. Averiguou-se que à medida que o ciclo de escolaridade aumenta, o envolvimento dos alunos diminui. Aquando da mudança de ciclo de escolaridade, os alunos tendem a envolver-se menos nas atividades escolares, principalmente os rapazes, uma vez que são as raparigas que mais se envolvem com a escola. Este resultado também poderá estar relacionado com a idade dos alunos, pois os alunos à medida que a idade avança menos se envolvem com a escola. Constata-se ainda que apesar da dimensão do apoio da família ser a dimensão mais valorizada pelos estudantes, à medida que o ciclo de escolaridade aumenta esta dimensão tende a ser menos valorizada.

Apurou-se ainda que a dimensão do apoio dos colegas é a dimensão que apresenta uma correlação negativa estatisticamente mais significativa com o não envolvimento do estudante na escola. Assim, constata-se que para o envolvimento do

estudante na escola, a dimensão do apoio da família é extremamente importante, enquanto para o não envolvimento a dimensão mais importante é a do apoio dos colegas.

Neste sentido é oportuno refletir sobre a importância dos pares para o envolvimento/não envolvimento do estudante na escola, uma vez que esta dimensão afeta a forma como o estudante está na escola, se sente na escola e pode influenciar o *Self* do aluno. Assim, podemos aferir que o apoio da família e o apoio dos colegas são as dimensões correspondentes ao envolvimento psicológico, consideradas fundamentais para o envolvimento do estudante na escola. Por conseguinte, influencia as dimensões correspondentes ao envolvimento cognitivo, estratégias de aprendizagem, controlo e relevância no trabalho e aspirações futuras.

Esta conclusão consolida os resultados da investigação realizada por You (2011), onde refere que os pares têm influência no comportamento dos estudantes. O autor sustenta que a aceitação da criança dentro do grupo de pares é uma das principais medidas de experiências escolares positivas ou negativas. O apoio dos colegas pode dar aos estudantes alguma motivação e ajudá-los a perceber a importância de prosseguir os estudos e de obter sucesso académico.

Relativamente à relação entre as dimensões do envolvimento do estudante na escola e a autoestima, este estudo mostrou que todas as dimensões se encontram relacionadas com a autoestima. Contudo, são o apoio da família, as estratégias de aprendizagem, o controlo e relevância no trabalho e as aspirações futuras que apresentam valores estatisticamente mais significativos. Assim, estes resultados validam outras investigações que comprovam que a qualidade do relacionamento com a família parece ser crucial no que se refere à autoestima e ao autoconceito, e influencia positivamente o ajustamento escolar (Peixoto 2003).

É ainda de salientar que o não envolvimento dos estudantes na escola também se relaciona de forma negativa com a autoestima. O que revela que a forma como o aluno está e sente na escola pode influenciar a autoestima dos alunos. O autoconceito académico afeta a autoestima, tanto direta como indiretamente, através da mediação das atitudes em relação à escola. A adoção de atitudes negativas para com a escola pode ser uma estratégia de proteção da autoestima, ameaçada por um baixo autoconceito académico (Peixoto, 2003).

Contudo, este estudo revelou algumas limitações. Uma das limitações deste estudo está relacionada com a utilização do inquérito acerca do envolvimento do estudante na escola. Este instrumento de avaliação ainda não tinha sido utilizado, o que dificultou a análise dos resultados.

Uma outra limitação do estudo relaciona-se com a amostra, pois seria importante avaliar o envolvimento do estudante na escola e os níveis de autoestima em idades mais alargadas e ainda estender-se ao ensino secundário. Considera-se oportuno, uma vez que se verificou que à medida que o estudante progride no ciclo de escolaridade tende a envolver-se menos com a escola.

Tendo em conta que tanto o envolvimento dos estudantes na escola, como o não envolvimento se relacionam com a autoestima dos estudantes, é fundamental refletir sobre a intervenção psicológica nesta temática.

Ao nível da intervenção psicológica em contextos educativos, referente à temática do envolvimento/ não envolvimento do estudante na escola e a autoestima, é importante ter em conta as conclusões retiradas deste estudo.

As evidências empíricas deste estudo mostram-nos que o suporte social é fundamental para o envolvimento/ não envolvimento do estudante na escola e ainda para a autoestima. Concluiu-se que tanto o apoio da família como a relação com os pares são extremamente importantes para a forma como os alunos percebem a escola e como se sentem e envolvem nas atividades escolares. Assim, será importante a realização de intervenções de cariz psico-educativo, nomeadamente programas de intervenção com as famílias dos alunos sobre a importância e o papel da escola, o papel da família na vida da criança e a importância do suporte social na escola.

Nas escolas, é fundamental promover as relações sociais, as amizades e o bem-estar social, de forma a que crianças se sintam bem na escola e desenvolvam o sentimento de pertença à mesma.

Promover competências sociais pode ser, também, um ponto de referência. Ajudar as crianças a lidar com os problemas sociais e a saberem comportar-se assertivamente, pode ser um aspecto preventivo muito forte no combate ao não envolvimento do estudante na escola e à promoção das relações entre pares em contexto escolar. Tendo em conta que os rapazes tendem a envolver-se menos com a escola, é essencial ter especial atenção a este grupo de alunos, procurando os líderes do grupo para que a intervenção seja mais eficaz. A literatura defende que quando se pretende intervir junto de um grupo é sempre importante procurar o líder, pois este poderá ser o trunfo para que a intervenção surta efeito.

Este estudo permitiu-nos ainda pensar sobre estudos futuros. Um estudo que considero importante realizar está relacionado com o envolvimento do estudante na escola e as transições escolares. Concluiu-se que existe alguma relação entre o envolvimento do estudante na escola e a mudança de ciclo de escolaridade.

Também consideramos oportuno a realização de estudos sobre o envolvimento

do estudante na escola e o suporte social, nomeadamente a família e os pares. Uma vez que a dimensão do envolvimento do estudante na escola mais valorizada pelos alunos, foi o apoio da família, então seria importante explorar o contexto familiar e perceber se existem diferenças significativas sobre o tipo de liderança que as famílias praticam. O apoio dos pares seria importante estudar, uma vez que para o não envolvimento dos estudantes na escola foi o apoio dos colegas que se destacou.

Seria ainda importante estudar o envolvimento do estudante na escola em relação ao sexo, tendo em conta todos os níveis de ensino de escolaridade, de forma a compreender em que ano de escolaridade surge mais insucesso escolar e subsequentemente o abandono escolar, para possíveis intervenções psicológicas.

Todas estas sugestões de estudos futuros parecem ser importantes para explorar o conceito de envolvimento do estudante na escola e ainda para explorar os instrumentos de avaliação existentes.

## Referências Bibliográficas

- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International journal of educational research*, 33, 325-339.
- Appleton, J., Christenson, S., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 5, 427-445.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 5, 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bush, E. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- Ciarrochi, J., Heaven, P., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41, 1161-1178.
- Custódio, S., Domingues, C, Vicente, L. Silva, M., & Coelho, S. (2010). *Auto conceito/autoestima e vinculação nas relações de namoro em estudantes do ensino secundário*. Atas do VII Simpósios Nacional de Investigação em Psicologia (pp.1615-1628). Braga: Universidade do Minho.

- Christenson, S., Lehr, C., & Anderson, A (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29–41.
- DeHart, T., Tennen, H., Armeli, S., Todd, M., & Mohr, C. (2009). A diary study of implicit self-esteem, interpersonal interactions, and alcohol consumption in college students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 720-30.
- Diogo, M. (2008). *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*. Oeiras: Celta Editora
- Dutton, K. A., & Brown, J. D. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 139-148.
- Emidio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Autoconceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, 491-499.
- Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K., & Hebden, U. (2010). A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Education Today*, 1, 78-84.
- Falci, C. (2011). Self-esteem and mastery trajectories in high school by social class and gender. *Social Science Research*, 40, 586–601.
- Fall, A. & Roberts, G. (2011). High School dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 30, 1-12.
- Faria, L., Pepi, A., & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e autoestima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? *Análise Psicológica*, 4, 747-764.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2001). Autoconceito de competência: Estudos no contexto educativo português. *Psychologica*, 26, 213-231.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 2, 117–142.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). Student engagement in schools: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: individual and school-level influences*. Australian Council for Educational Research.
- 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.
- Goodson, P., Buhi, R., & Dunsmore, S. (2005). Self-esteem and adolescent sexual behaviors, attitudes, and intentions. *Journal of Adolescent Health*, 3, 310-319.
- Hair, F., Black, C., Babin, T., Anderson, E., & Tathan, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Harris, L. (2010). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 2, 376–386.
- Hart, S. R. (2011). *Examining the Psychometric Properties of Two International Student Engagement*. Dissertação de Mestrado. Santa Bárbara: Universidade da Califórnia.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22, 707–724.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A perspective analysis. *Journal of school psychology*, 43, 465-480.

- Hughes, J., & Zhang, D. (2007). Effects of the structure of classmates' perceptions of peers' academic abilities on children's perceived cognitive competence, peer acceptance, and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 400-419.
- Ikiz, F., & Cakar, F. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 2338 - 342.
- Jambunathan, S., & Hurlbut, N.L. (2000). Gender Differences in the Perception of Self-competence Among Four-year-old Children. *Journal of Genetic Psychology*, 4, 469-478.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-28.
- Laible, D., Carlo, G., & Roesch, S. (2004). Pathways to Self-Esteem in Late Adolescence: The Role of Parent and Peer Attachment, Empathy, and Social Behaviors. *Journal of Adolescence*, 6, 703-716.
- 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? *Journal of School Psychology*, 1, 77-94.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*. California: Sage Publications.

- Martin, A. (2007). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maxwell, E., & Chmielewski, J. (2008). Environmental personalization and elementary school childrens self-esteem. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 143-153.
- Melo, M. (2000). *Quid Petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Évora
- Melo, M., & Pereira, T. (2011). Processos de Transição e Envolvimento dos Estudantes na Escola: Contributos para o seu estudo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXIII, Nº 1, Vol. 3, Pp. 509-520.
- Miranda, E. (2008). Influência da relação professor-aluno para o sucesso de ensino-aprendizagem no contexto afetividade. 8º Encontro de Investigação Científica.
- Moraes, C., & Varela, S. (2007). Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1, 1-15.
- McLeod, D., & Owens, T. (2004). Psychological Well-Being in the Early Life Course: Variations by Race, Socioeconomic Status, and Gender, *Social Psychology Quarterly*, 67, 257-78.
- Peixoto, F., Alves Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1996). Adaptação da Escala de autoconceito para adolescentes de Susan Harter para a População Portuguesa. In L. Almeida, M. Simões & M. Gonçalves (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos (Vol. IV, pp. 531-537)*. Braga: APPORT.
- Peixoto, F. (1996). Autoconceito (s), autoestima e resultados escolares em adolescentes. *Atas do 2º Congresso Galaico- Português de Psicopedagogia* (pp. 145-150). Braga: Universidade do Minho.

- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Autoconceito e Autoestima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 632-640). Braga: APPORT
- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise psicológica*, 3, 235-244.
- Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, (pp. 803-818). Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3, 533-541.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 157-175.
- Pestana, M. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para as Ciências Sociais. A Complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pulmann, S., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 6, 559 – 564.
- Kindermann, T.A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental psychology*, 29, 970-977.
- Klem, A. M., & Connell, J. P (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 7, 262 -273.

- Reschly, E. Huebner, S., Appleton, J., & Antaramian, S. (2008) Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419-431.
- Rhodes, J., Reddy, J., & Fredriksen, K. (2004). Changes in self-esteem during the middle school years: a latent growth curve study of individual and contextual influences. *Journal of School Psychology*, 42, 243–261.
- Sajadian, M., & Mehr, M. (2011). The effect of swimming skill education on self-esteem and compatibility of boy's primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2225 – 2229.
- Sedaghat, M., Abedin, A., Hejazi, E., & Hassanabadi, H. (2011). Motivation, cognitive engagement, and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2406–2410.
- Senos, J. (1997). Identidade social, Autoestima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1, 123-137.
- Sharkey, J., You, S., & Schnobelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the schools*, 5, 402-418.
- Silva, M., & Amaral, A. (2006). Autoestima No CAT-A e HTP: Estudo de Evidencia de Validade. *Avaliação Psicológica*, 2, 205-215.
- Silvestre, E. (2000). *A identificação ao grupo de Pares como estratégia de manutenção do autoconceito e autoestima em adolescentes com insucesso escolar*. Monografia em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Simão, R. (2005). *A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, autoconceito e autoestima dos alunos*. Monografia em Psicologia Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Simons-Morton, B. (2004). Prospective association of peer influence, school engagement, drinking expectancies and parent expectations with drinking initiation among sixth graders. *Addictive Behaviors*, 2, 299-309.
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. C. (2004). Estudo preliminar para a construção da escala de autoconceito infanto-juvenil (EACIJ). *Interação em Psicologia*, 8, 181-190.
- Skinner, A., & Belmont, J. (1993). Motivação na sala de aula: efeitos recíprocos de comportamento de professores e envolvimento do aluno em todo o ano letivo. *Journal of Educational Psychology*, 4, 571-581.
- Skinner, A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
- Tarrant, M. (2002). Adolescent peer groups and social identity. *Social Development*, 11, 110-123.
- Veiga, F. H. (2001). Students Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, 2, 174-189.
- Veiga, F., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). Students engagement in portuguese schools: A national Project. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4272-4281). Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F., Pavlovic, Z., Garcá, F., & Ochoa, M. (2010). *Escala de envolvimento dos alunos na Escola: Primeiros elementos da adaptação portuguesa da “student engagement in school scale”*. *Atas I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em contextos educativos* (pp. 401-408). Braga: Universidade do Minho.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 204-319.
- Walker, O., Greene, A., & Mansell, A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.

Yaratan, H., & Yucesaylu, R. (2010). Self-esteem, self-concept, self-talk and significant others' statements in fifth grade students: Differences according to gender and school type. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 3506–3518.

You, S. (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. International Conference on Education and Educational Psychology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 829 – 835.

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

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

## **Anexos**

---

## **Anexo I**

**Inquérito acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (IEEE) – 2011**

No âmbito da realização da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade de Évora, pretendo estudar o envolvimento do estudante na Escola e auto-estima com alunos do 2º e 3º Ciclo. Porém, para a realização deste estudo peço a tua colaboração, através da resposta a estes questionários. Com esta investigação pretende-se perceber se existem diferenças entre o 2º e 3º Ciclo no envolvimento dos jovens na escola, e ainda se existe alguma relação entre os níveis de auto-estima/auto-conceito e as dimensões do envolvimento do estudante na escola. Peço, também que respondas com sinceridade, ficando desde já garantida a confidencialidade das tuas respostas. Agradeço desde já, a tua colaboração.

Filipa Quaresma

#### Dados Pessoais

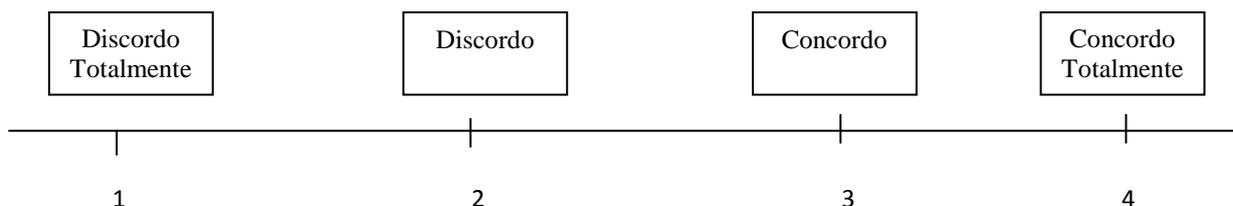
Sexo: Feminino  Masculino  Idade: \_\_\_ Anos. Ano de Escolaridade que Freqüentas: \_\_\_\_ Ano  
 Turma \_\_\_\_ Já reprovaste? Sim  Não  Se sim, quantas vezes \_\_\_\_ Este ano letivo és repetente?  
 Sim  Não  Gostas de andar nesta escola? Não gosto nada  Gosto Pouco  Gosto   
 Gosto Muito  Tens amigos /as nesta escola? Nenhum  Poucos  Alguns  Muitos

### Inquérito acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (IEEE) – 2011

Os questionários que se seguem têm a ver com uma investigação acerca da Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. Responde com toda a sinceridade e a todas as questões. Não existem respostas certas ou erradas.

A tua opinião é muito importante para que o ensino possa melhorar! As tuas respostas são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de investigação. Não gastes muito tempo com cada questão: a primeira reacção é provavelmente a melhor. Desde já, o nosso muito obrigado.

#### A. As frases que se seguem têm a ver com o teu envolvimento na escola. Por favor, utiliza a escala seguinte, fazendo um círculo à volta do número que melhor representa a tua opinião.



01. Na minha escola, os professores tratam, em geral, os alunos de uma forma justa.	1	2	3	4
02. Os professores da minha escola ouvem os alunos.	1	2	3	4
03. Na minha escola, os professores preocupam-se com os alunos.	1	2	3	4
04. Os meus professores estão disponíveis para mim, quando eu preciso deles.	1	2	3	4
05. As regras estabelecidas na escola pelos professores são justas.	1	2	3	4
06. Em geral, os professores são compreensivos e justos comigo.	1	2	3	4
07. Gosto de falar com os professores da minha escola.	1	2	3	4

08. Sinto-me em segurança na minha escola.	1	2	3	4
09. A maior parte dos professores da minha escola interessa-se por mim como pessoa, e não apenas como aluno.	1	2	3	4
10. Os testes feitos nas várias disciplinas avaliam bem aquilo que eu sou capaz de fazer.	1	2	3	4
11. A maior parte daquilo que é importante saber, nós aprendemo-lo na escola.	1	2	3	4
12. As notas que eu tenho na escola estão de acordo com aquilo de que eu sou capaz.	1	2	3	4
13. O que eu estou a aprender nas aulas vai ser importante no meu futuro.	1	2	3	4
14. Depois de acabar os meus trabalhos da escola, eu verifico-os novamente para ver se estão certos.	1	2	3	4
15. Quando estou a fazer os trabalhos da escola, verifico se os estou a perceber.	1	2	3	4
16. Aprender coisas na escola é bom, pois permite-me melhorar em alguma coisa.	1	2	3	4
17. Quando tenho bons resultados na escola é porque trabalho arduamente.	1	2	3	4
18. Sinto que, na escola, é tida em conta a minha opinião acerca daquilo que me diz respeito.	1	2	3	4
19. Sinto que os meus colegas da escola se preocupam comigo.	1	2	3	4
20. Tenho colegas na escola que me fazem sentir que não sou inteligente.	1	2	3	4
21. Os meus colegas da escola gostam de mim tal como eu sou.	1	2	3	4
22. Gosto de estar com os meus colegas de escola.	1	2	3	4
23. Os meus colegas da escola respeitam aquilo que eu tenho para dizer.	1	2	3	4
24. Quando tenho dificuldades no trabalho da escola, sinto falta de ajuda dos meus colegas.	1	2	3	4
25. Os meus colegas e eu ajudamo-nos mutuamente na realização dos trabalhos da escola.	1	2	3	4
26. Os meus colegas da escola estão disponíveis para mim quando preciso deles.	1	2	3	4
27. Tenho colegas que são meus amigos, na minha escola.	1	2	3	4
28. Eu quero continuar a estudar depois do 12º ano.	1	2	3	4
29. Tirar um curso superior é pouco importante para mim.	1	2	3	4
30. A escola é importante para que eu possa atingir os meus objectivos futuros.	1	2	3	4
31. Tenho aspirações e objectivos futuros que me levam a aplicar nas tarefas de aprendizagem escolar.	1	2	3	4
32. A minha formação escolar vai criar muitas oportunidades de futuro para mim.	1	2	3	4
33. Eu tenho esperança em vir a ter um bom futuro.	1	2	3	4
34. Depois do 9º ano, quero tirar um curso profissional para poder começar logo a trabalhar.	1	2	3	4
35. É importante para mim que eu venha a exercer uma boa profissão em que ganhe bem.	1	2	3	4
36. Para mim é importante ir para a Universidade tirar um curso superior.	1	2	3	4
37. As pessoas na minha família estão disponíveis para mim quando eu preciso delas.	1	2	3	4
38. Quando tenho problemas na escola, as pessoas na minha família estão dispostas a ajudar-me.	1	2	3	4

39. Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas na minha família ficam contentes ao saber disso.	1	2	3	4
40. As pessoas na minha família querem que eu me esforce na escola, mesmo quando as coisas são difíceis.	1	2	3	4
41. As pessoas na minha família dão pouco valor aos meus resultados escolares.	1	2	3	4
42. As pessoas na minha família ficam preocupadas quando tenho más notas.	1	2	3	4
43. As pessoas na minha família dão-me conselhos úteis sobre como estudar.	1	2	3	4
44. As pessoas na minha família falam comigo sobre a importância de ter boas notas.	1	2	3	4
45. O meu director de turma é frequentemente contactado por alguém da minha família.	1	2	3	4
<b>B. Em que medida as seguintes afirmações descrevem correctamente as tuas experiências de aprendizagem</b>				
01. Tento Relacionar as coisas que já sei com as coisas que estou a aprender na escola.	1	2	3	4
02. Tento perceber como as coisas que aprendo na escola se relacionam umas com as outras.	1	2	3	4
03. Quando estou a aprender matérias da escola tento associá-las ao que aprendi noutras aulas.	1	2	3	4
04. Tento pensar nas matérias e, depois, decidir o que é suposto aprender delas.	1	2	3	4
05. Quando estudo, tento perceber melhor a matéria relacionando-a com coisas que já sei.	1	2	3	4
06. Quando estudo, tento combinar de formas novas os diferentes elementos da matéria.	1	2	3	4
07. Estou orgulhoso por pertencer a esta escola.	1	2	3	4
08. Estou feliz por estar nesta escola.	1	2	3	4
09. Gosto da minha escola.	1	2	3	4
10. Gosto do que estou a aprender na escola.	1	2	3	4
11. Gosto de aprender coisas novas nas aulas.	1	2	3	4
12. Estou muito interessado em aprender.	1	2	3	4
13. Fui voluntário para ajudar em actividades da escola, desportivas ou outras.	1	2	3	4
14. Tenho um papel activo nas actividades extracurriculares (clubes, projectos...) da minha escola.	1	2	3	4
<b>C. Em que medida as seguintes frases descrevem como te sentes na escola? Por favor, utiliza a escala anterior.</b>				
01. Na escola sinto-me excluído ou marginalizado (posto de parte).	1	2	3	4
02. Faço amigos com facilidade na escola.	1	2	3	4
03. Sinto-me integrado na escola.	1	2	3	4
04. Sinto-me pouco à vontade na escola.	1	2	3	4
05. Na minha escola há um professor que me ouve quando tenho algo para dizer.	1	2	3	4
06. Na escola sinto-me só.	1	2	3	4

**Anexo II**  
**Escala de Autoestima e Autoconceito**

## COMO É QUE EU SOU?

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
a)	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Alguns jovens, têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
23	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Alguns jovens, acham que são bonitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Alguns jovens, acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
47	Alguns jovens, não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Alguns jovens não gostam da sua aparência física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### O quanto isto é importante para mim?

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
1	Alguns jovens acham importante ser bom aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem muita importância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens acham importante ser capaz de fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazerem as coisas que estão certas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens não acham importante ter um amigo especial, com quem possam conversar dos seus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens acham que o seu aspecto físico é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens não acham importante conseguir conquistar as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens acham que é importante comportarem-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Anexo III**  
**Pedido de Autorização à Direção Pedagógica da Escola**



Ex.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> Directora Pedagógica do Externato Oratório S. José  
Escola Salesiana de Évora – Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Allen Revez

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, intitulada “Envolvimento do Estudante na Escola e autoestima: Um estudo com alunos do 2º e 3º Ciclo”, e sob minha orientação, a mestranda Filipa Isabel Quaresma está a desenvolver uma investigação relacionada com esta temática.

Através de uma amostra de estudantes do 2º e 3º ciclo pretende-se perceber se existem diferenças entre o 2º e 3º Ciclo no envolvimento dos jovens na escola, e ainda se existe alguma relação entre os níveis de autoestima/autoconceito e as dimensões do envolvimento do estudante na escola. A concretização desta investigação implica que a amostra de jovens responda a uma escala de autoconceito e autoestima e um Questionário sobre o envolvimento do estudante na escola.

Para a realização desta investigação, torna-se imprescindível a colaboração da Escola que V. Ex.<sup>a</sup> dirige, pelo que se solicita autorização para que um questionário e uma escala possam ser passados aos alunos do 2º e 3º Ciclo desta escola. Salvaguarda-se que a investigação em causa não representa nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo, nomeadamente a autorização prévia dos encarregados de educação. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

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

Évora, 12 de Janeiro de 2011

Maria Madalena Vaz Pereira de Melo

*Prof. Auxiliar*

**Anexo IV**  
**Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação**



Externato "Oratório de S. José"  
Escola Salesiana de Évora

**ANO LECTIVO 2010/2011**

**Assunto:** Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação.

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, intitulada "Envolvimento do Estudante na Escola e Autoestima: Um estudo com alunos do 2º e 3º Ciclo", e sob minha orientação, a mestranda Filipa Isabel Quaresma está a desenvolver uma investigação relacionada com esta temática.

Através de uma amostra de estudantes do 2º e 3º ciclo pretende-se perceber se existem diferenças entre o 2º e 3º Ciclo no envolvimento dos jovens na escola, e ainda se existe alguma relação entre os níveis de autoestima/autoconceito e as dimensões do envolvimento do estudante na escola. A concretização desta investigação implica que a amostra de jovens responda a uma escala de Autoconceito e Autoestima e um Questionário sobre o envolvimento do estudante na escola.

Solicitamos que preencha a ficha de autorização abaixo. Para quaisquer informações adicionais, por favor contacte a mestranda Filipa Quaresma (tel. 964691943).

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

\_\_\_\_\_  
(Directora Pedagógica)

\_\_\_\_\_  
(Orientadora)

\_\_\_\_\_  
(Mestranda)

-----  
Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação de \_\_\_\_\_, autorizo / não autorizo (riscar a opção desnecessária) o meu educando, a participar na investigação que tem como objetivo o estudo do envolvimento do estudante na escola e os níveis de autoestima em alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Assinatura do Encarregado de Educação