



ENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO PROFISSIONAL NA ESCOLA

Cláudia Candeias

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Psicologia
Especialidade: Psicologia da Educação

ORIENTADORA: Prof. Doutora Madalena Melo

ÉVORA, Dezembro de 2014



*Existe uma coisa que uma longa existência me ensinou:
toda a nossa ciência, comparada à realidade, é primitiva e inocente;
e, portanto, é o que temos de mais valioso.*

Albert Einstein

*Nunca ande pelo caminho traçado,
pois conduz somente até onde os outros foram.*

Alexandre Graham Bell

AGRADECIMENTOS

O amor é a força mais subtil do mundo.

Mahatma Gandhi

À Professora Doutora Maria Madalena Melo...

pela exigência, rigor, sentido crítico, ética, criatividade e capacidade de indissociar a investigação da prática que sempre imprimiu ao longo de todos os projectos “partilhados” e que influenciou de forma incontornável a construção da minha identidade profissional;

pelos desafios, interrogações e reflexões que me suscitou ao longo deste caminho de orientação científica, e no qual se constituíram oportunidades únicas de crescimento pessoal e profissional;

pela disponibilidade, entusiasmo, motivação e, pese embora as descontinuidades do processo, o facto de manter a expectativa e persistir em acreditar...

pelas palavras de serenidade e pelos ensinamentos sempre imbuídos de uma qualidade humana inigualável.

À minha família...

Pela companhia em todas as horas desta viagem e, principalmente, por acreditar que chegaria ao destino.

Aos meus pais, que ao longo da nossa história, resistiram a todas as contrariedades e me fizeram acreditar que é o *sonho quem comanda a vida*;

À minha irmã, pelo amor incondicional e pela forma como me inspira;

À minha, sempre presente, Guiguihas pelo amor incondicional e por colorir todas as minhas angústias e, na sua simplicidade, me lembrar o que de melhor há na vida.

Aos meus colegas...

que de uma ou de outra forma, engrandeceram e contribuíram para a concretização deste projecto;

pela prova de que em qualquer momento da vida é uma oportunidade para construir amizades.

Às Escolas, docentes e jovens...

que viabilizaram a realização do presente estudo.

RESUMO

Ancorado no referencial teórico do modelo de Lam & Jimerson (2008), pretende-se estudar o envolvimento dos/as estudantes do ensino profissional na escola e analisar as suas relações com factores pessoais e contextuais, consequências e antecedentes do envolvimento (cognitivo, afectivo e comportamental). Foram construídas diversas questões de investigação para compreender as relações que se estabelecem entre o envolvimento, bem-estar psicológico e suporte social através de 3 instrumentos adaptados para a população portuguesa: EEEE, EBEP e IPPA-R (Pais, Pares e Professores). Todas as questões de investigação foram respondidas destacando-se que a relação com professores/as é preditora do envolvimento, relação com pais é preditora do bem-estar psicológico dos/as adolescentes. Salienta-se que o envolvimento comportamental é preditor dos resultados escolares e que estes afectam o envolvimento afectivo. Apesar das limitações ao estudo, acredita-se que este poderá ser o impulso para outros estudos ao nível do ensino profissional procurando compreender a multidimensionalidade do constructo.

Palavras-chave: ensino profissional, adolescentes, envolvimento, bem-estar, suporte social

ENGAGEMENT OF STUDENTS OF VOCATIONAL EDUCATION AT SCHOOL**ABSTRACT**

Based on the theoretical model of Jimerson & Lam (2008), this project aims to study the involvement of students of vocational schools at schools and analyse their relations with personal and contextual factors as well as the consequences and the background of the engagement (cognitive, affective and behavioral). There were made several engagement questions with the intention of understanding the relations that are established between the engagement, psychological well being and social support using three adapted instruments to the Portuguese population: EEEE, EBEPa and IPPA-R (parents, pairs and teachers). It was possible to answer all the investigation questions and the following conclusions were taken: the relationship with teachers is a predictor of engagement as well as the relation with parents is a predictor of teenagers' psychological well being and the behavioral engagement is a predictor of school results and these affect the affective engagement. Despite some limitations to the study which are evidenced, it is believed that this study may be the impetus for further studies at a vocational school level, always trying to understand the multidimensionality of the construct.

Keywords: vocational education, teenagers, engagement, well being, social support

ÍNDICES

É preciso ser realista para descobrir a verdade.

É preciso ser romântico para criá-la.

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE DE QUADROS	XII
ÍNDICE DE TABELAS	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XIV
INTRODUÇÃO	1
Parte 1	
Enquadramento Teórico	9
Capítulo I	
Envolvimento do/a Estudante na Escola	21
1.1. Contextos de desenvolvimento	23
1.2. O/A adolescente e a Escola	32
Capítulo II	
Bem-estar e suporte social	51
2.1. Bem-Estar	53
2.2. Suporte Social	75
Capítulo III	
Relações entre envolvimento, antecedentes e consequências	91
3.1. Investigação: Estado da arte	121
3.2. Modelos Conceptuais	130
Capítulo IV	
Objectivos e Questões de Investigação	161
Parte 2	
Estudo Empírico	169
Capítulo I	
Metodologia	173
Capítulo II	
Apresentação e Análise dos Resultados	188
1. Análise Psicométrica dos Instrumentos	190
2. Análise Inferencial dos Resíduos	199
Capítulo III	
Discussão Global dos Resultados	213
CONCLUSÕES	223
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229
ANEXOS	259
ANEXO 1	261
ANEXO 2	271
ANEXO 3	281
ANEXO 4	287
ANEXO 5	295
ANEXO 6	303

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	
4 níveis do comportamento do/a aluno/a	106
Quadro 2	
Variações da definição de envolvimento dos/as estudantes através das diferentes conceptualizações	108
Quadro 3	
Resultados do Envolvimento dos/as Estudantes na Escola	124
Quadro 4	
Modelo dos 3A's	125
Quadro 5	
Síntese das ideias debatidas na reunião anual da APA em 2005	130

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1		
	Contextos que fornecem suporte para a aprendizagem	140
Tabela 2		
	Distribuição dos/as participantes no estudo por ano de escolaridade, tipo de escola e Género	176
Tabela 3		
	Distribuição dos/as participantes no estudo em relação ao número de reprovações e ciclo de ensino	177
Tabela 4		
	Distribuição dos itens pelas subescalas da EBEPa	179
Tabela 5		
	Matriz Factorial com 4 factores explicativos de 66,39% da variância total	191
Tabela 6		
	Matriz Factorial com 3 factores explicativos de 67,79% da variância total	193
Tabela 7		
	Análise das correlações intersubescalas	194
Tabela 8		
	Matriz Factorial com 3 factores explicativos de 64,37% da variância total	194
Tabela 9		
	Matriz Factorial com 3 factores explicativos de 55,75% da variância total	196
Tabela 10		
	Valores mínimos, valores máximos, média <i>Alpha</i> para as escalas e respectivas dimensões	198
Tabela 11		
	Distribuição das diferenças médias em relação ao género na EEEE (t-test)	199
Tabela 12		
	Distribuição das diferenças médias em relação ao género na IPPA-R (t-test)	200
Tabela 13		
	Médias e desvio-padrão das diferentes escalas e das dimensões do envolvimento em função do ano de escolaridade (ANOVA <i>one way</i>)	202
Tabela 14		
	Correlações de Pearson (<i>r</i>) entre os resultados escolares e o envolvimento do/a estudante na escola, IPPA-R e EBEPa	207
Tabela 15		
	Resultados da análise de regressão linear (dimensões do envolvimento como preditores dos resultados escolares)	209
Tabela 16		
	Resultados da análise de regressão linear (resultados escolares, bem-estar global e relação com outros – pais, pares e professores como preditores do envolvimento)	211
Tabela 17		
	Resultados da análise de regressão linear (envolvimento e relação com os outros – pais, pares, professores como preditores do bem-estar psicológico)	212

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1		
Os Antecedentes e Resultados do Envolvimento dos/as Estudantes na Escola		13
Figura 2		
Modelo Ecológico de Bronfenbrenner		25
Figura 3		
Modelo da Roda do Envolvimento e Motivação		99
Figura 4		
Modelo aplicado aos contextos educacionais		142
Figura 5		
Relação entre os contextos do envolvimento na escola e a sua relação com os resultados do/a estudante		152

INTRODUÇÃO

Nunca se pode concordar em rastejar

Quando se sente ímpeto de voar...

Hellen Keller

Recentemente, tem-se vindo a verificar um aumento do interesse teórico e de investigação em relação à motivação e envolvimento do/a estudante¹ em actividades e contextos escolares, nomeadamente, como possível explicação pelas elevadas taxas de abandono escolar e fracos resultados académicos. É, por isso, que ingressar neste tema tão actual e tão complexo de compreender é uma decisão arriscada mas, simultaneamente, inovadora e recompensadora também pelos contributos que poderão advir.

Promover a conclusão da escolaridade implica muito mais do que a diminuição da taxa de abandono. Isto porque, conforme afirmam Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed e McGregor (2006), é necessário envolver os/as estudantes, procurando que todos/as tenham sucesso através de intervenções de amplo espectro (que não sejam simplesmente aumentar o tempo dos/as alunos/as na tarefa).

Os mesmos autores afirmam que o sucesso educativo de todos/as os/as alunos/as exige a atenção explícita para a aprendizagem social e emocional, bem como académica, através do envolvimento cognitivo, psicológico e comportamental, juntamente com o envolvimento académico. Nesta perspectiva o envolvimento inclui o estar mais interessado/a e ser auto-suficiente em relação a tarefas de aprendizagem e em actividades escolares.

O envolvimento dos/as estudantes na escola é um construto multidimensional que integra as dimensões afectivas, comportamentais e cognitivas (Jimerson, Campos & Greif, 2003) da adaptação à escola e tem vindo a despertar, nos últimos anos, um interesse crescente, no campo da Psicologia e da Educação, não só em Portugal mas internacionalmente², sendo encarado como uma solução para os problemas do baixo desempenho académico e abandono escolar que afectam muitas escolas, uma vez que possibilita uma perspectiva integrada, tanto para a investigação como para a intervenção (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004). Salienta-se que Skinner e Belmont (1993) afirmam que o envolvimento afectivo se refere aos sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem e à escola que frequentam (Voelkl, 1997); já o envolvimento comportamental diz respeito à persistência e ao esforço na aprendizagem (Birch & Ladd, 1997), bem como ao envolvimento em tarefas extracurriculares na escola (Finn, 1989; Veiga, 2001); e, por fim, o envolvimento cognitivo que se refere à qualidade do processamento cognitivo que os estudantes usam nas tarefas escolares (Walker, Greene & Mansell, 2006).

Jimerson (2003) defende que o envolvimento escolar é tido como uma proposta de compreensão do percurso académico dos estudantes, ou seja, é tido como tendo uma importante influência nas trajectórias desenvolvimentais e, conseqüentemente, no sucesso escolar (procurando compreender variáveis como o abandono escolar, a prevenção da

¹ Apesar de, no ensino profissional, se identificarem os/as aluno/as como formandos/as, dada a componente prática deste tipo de ensino, optou-se, neste estudo, pelo uso da terminologia de “estudante” e “aluno/a” como sinónimos entre si e face a “formandos/as”, uma vez que, é esta terminologia que é utilizada no contexto de escola, seja ensino profissional ou regular.

² Veja-se o exemplo do projecto internacional “Exploring Student Engagement in Schools Internationally” (ESESI) (Jimerson & colegas, 2003).

violência e a promoção do bem-estar dos/as estudantes). Isto porque, de acordo com a conclusão de algumas investigações (nomeadamente, do autor) verifica-se que os esforços em promover o envolvimento na Escola, ou seja, que os/as estudantes efectivamente se envolvam na escola e no processo de aprendizagem, permite-lhes desenvolver, para a vida, estratégias de aprendizagem.

De acordo com os autores, Lam e Jimerson (2008), o envolvimento do/a estudante na escola tem consequências positivas num conjunto de resultados. Este conjunto inclui os níveis do desempenho académico, do funcionamento emocional e do comportamento. Isto porque, ainda segundo os autores, na generalidade da investigação efectuada os resultados obtidos sugerem que quanto maior for o envolvimento, maior tende a ser o sucesso escolar.

Veja-se que tal como Zimmer-Gembeck e colegas (2006) afirmam, os baixos resultados académicos, bem como a taxa de abandono escolar são preocupações constantes de pais, professores/as, da própria comunidade e até mesmo de governos (através das suas políticas de educação), e é nesse caminho que surgem investigações que procuram responder a tais preocupações. Ou seja, como pode o envolvimento dos/as estudantes na escola e a própria escola serem factores de resiliência para que os/as alunos/as se mantenham na escola, gostem e estejam motivados para a aprendizagem, apresentando resultados académicos positivos.

Neste sentido, e dada a ampla investigação efectuada internacionalmente, em Portugal tem-se vindo, aos poucos, a desenvolver a temática, tendo tido início como proposta de compreensão (e de intervenção) ao nível do abandono escolar (os valores apresentados por Portugal estão acima dos objectivos propostos na União Europeia para 2020³).

Assim, e enquadrado no modelo conceptual do Envolvimento do/a Estudante na Escola de Lam e Jimerson (2008), esta investigação procura estudar o envolvimento dos/as estudantes do ensino profissional nas escolas e como o envolvimento se relaciona com variáveis pessoais e contextuais. Mais pormenorizadamente, procura compreender as relações entre o conceito do Envolvimento, como constructo central, a Vinculação aos/às Pais/Mães, a Vinculação aos Pares e a Vinculação aos/às Professores/as, como antecedentes, o ensino profissional como factor contextual, o bem-estar e o desempenho académico, como Resultados do/a Aluno/a. Acredita-se, por isso, que a compreensão de tais relações pode permitir uma melhor compreensão sobre os aspectos e contextos nos quais se deve intervir (e quais promover), de modo a potencializar o envolvimento do/a

³ Apesar dos progressos, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do Ministério da Educação e Ciência (MEC), no relatório "Estado da Educação 2012 - Autonomia e Descentralização", Portugal continua a estar ainda longe da meta nacional de 10% de taxa de abandono do secundário pretendida para 2020 — os 20,8% atingidos em 2012 são o dobro dessa fasquia.

estudante na escola e contribuir para o seu desenvolvimento saudável e feliz, na e com a escola (inclusive com o processo de ensino-aprendizagem).

A procura deste “desenvolvimento feliz” enquadra-se numa perspectiva da psicologia positiva no sentido em que o estudo da psicologia se deve centrar não apenas no estudo da doença, das fraquezas e das incapacidades, mas também no estudo das forças, das virtudes, das competências, da forma como os indivíduos se desenvolvem enquanto seres positivos, e em que tipos de acções contribuem para o seu bem-estar e para o seu desenvolvimento saudável (Carvalho, 2009). Deste modo, e nesta procura de promoção destas forças, virtudes e competências pretende-se estudar o Bem-Estar, enquadrando-o nos resultados do/a estudante, na perspectiva de Lam e Jimerson (2008), como parte integrante do funcionamento emocional do/a aluno/a. Isto significa que ao promover o Envolvimento, simultaneamente (e conseqüentemente), se promove o Bem-Estar do/a aluno/a, resultando num conjunto de benefícios (intervenções) para o/a aluno/a, também ao nível dos seus resultados escolares.

Por tudo isto, salienta-se que a teoria ecológica de Bronfrenbrenner (1979) pode (e deve) ser utilizada como referencial para compreender e demonstrar os potenciais efeitos da análise dos múltiplos contextos nas experiências dos/as estudantes e no seu desenvolvimento, como o envolvimento na escola, em que a escola pode ser compreendida num contexto ecológico e sistémico no qual ocorre o desenvolvimento dos/as estudantes.

Reflectindo sobre este enquadramento, o modelo conceptual de Lam e Jimerson (bem como as suas bases teóricas) deve ser pensado neste modelo ecológico. Refere-se, ainda, que também Sinclair, Christenson, Lehr e Anderson (2003) sugerem que quando se estuda o envolvimento do/a estudante existem três contextos, além dos aspectos individuais do/a estudante, que devem ser considerados, designadamente a família, a escola e os pares.

Um aspecto relevante em termos dos contextos referidos é o suporte social percebido e vivenciado pelo/a estudante. Uma comparação da definição de suporte social percebido com a de vinculação, sugere que o suporte social percebido pode ser uma manifestação observável do designado estilo de vinculação, uma vez que ambos são encarados como dependentes das crenças sobre a disponibilidade de outros significativos (Blain, Thompson & Whiffen, 1993). Logo, o suporte social percebido pode ser definido como a extensão em que um indivíduo acredita que as suas necessidades de suporte são preenchidas/colmatadas. Todavia, apesar do suporte social percebido depender da (in)disponibilidade de uma rede de suporte, é deveras influenciado pelos traços internos do próprio indivíduo que estão há muito estabelecidos e que se reflectem em mudanças temporais nos estados e atitudes (Prociano & Heller, 1983, ref. por Blain & colegas, 1993).

No modelo conceptual referido (Lam & Jimerson, 2008), os autores destacam três tipos de suporte: o dos pais, o dos pares e dos/as professores/as. Estes tipos de suporte funcionarão, então, como factores contextuais no contexto das relações sociais, sendo facilitadores do envolvimento do/a estudante na escola, dado que exercem grande influência sobre os factores motivacionais pessoais, indicadores do envolvimento.

Afirma-se, então, que a vinculação aos/às pais/mães assume uma particular importância uma vez que vai ser esta relação que vai moldar todas as percepções e comportamentos de vinculação que o indivíduo irá desenvolver ao longo da sua vida. Por outro lado, é conhecida a importância dos pares no âmbito do ajustamento emocional dos/as adolescentes, e o processo de transferência de dependência emocional dos/as pais/mães para o respectivo grupo de pares. Além disso, o papel que o/a professor/a pode assumir, como figura influente no desenvolvimento e bem-estar da criança/jovem em contexto escolar, é determinante para o período que o/a estudante vivencia na escola.

Logo, através da análise da vinculação, procura-se compreender em que medida as diferentes experiências de percepção de suporte, nos diferentes contextos relacionais, contribuem para o bem-estar do indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, bem como em que medida é que tais experiências influenciam o modo como o indivíduo se encontra envolvido nesses contextos.

Partindo deste breve enquadramento, o presente estudo apresenta-se como um importante contributo para compreensão do constructo do envolvimento dos/as estudantes do ensino profissional na escola. Isto porque, em Portugal, apesar de o caminho profissional ser uma opção para os/as jovens que concluem o 9º ano de escolaridade, é um percurso pouco estudado, encarado apenas como resposta para o abandono escolar precoce. Procurou-se, assim, contribuir, não só em termos teóricos mas igualmente práticos, para o desbravar da investigação portuguesa dirigida aos/às alunos/as que optam pelo ensino profissional.

Em termos teóricos é apresentada a primeira parte do trabalho que inclui desde o enquadramento teórico até às questões e hipóteses de investigação, passando pela apresentação das variáveis que vão ser estudadas e que estão intimamente ligadas ao constructo do envolvimento. Dados os estudos realizados com estudantes do ensino básico e secundário em Portugal, optou-se pelo uso do modelo compreensivo do constructo desenvolvido por Lam e Jimerson, um modelo que tem em conta os antecedentes e as consequências, considerando as dimensões cognitiva, comportamental e afectiva do envolvimento (metaconstructo).

No que se refere à segunda parte, estudo empírico, propriamente dito, a apresentação feita reflecte o trabalho prático desenvolvido. Neste sentido, além da discussão e principais conclusões, o uso de instrumentos mais adequados (e também

devidamente adaptados e aferidos para a população portuguesa) é fundamental e determinante para que exista a certeza de que as variáveis são efectivamente estudadas, ou seja, medidas.

Assim, optou-se pelo uso de instrumentos construídos e adaptados por autores portugueses, como: Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola (versão de investigação (Veiga, 2012a)) - EEEE, Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (Bizarro, 1999) – EBEPa e Escala de Vinculação aos Pais - IPPA-R, Escala de Vinculação aos Pares - IPPA-R e Escala de Vinculação aos Professores - IPPA-R (Figueiredo & Machado, 2010; Machado & Figueiro, 2010, versão portuguesa do *Inventory of parents and peer attachment* de Armsden & Greenberg, 1987).

Após a recolha de dados e construção da respectiva base de dados no software SPSS, versão 21, a informação foi trabalhada encontrando-se resultados próximos dos encontrados em termos internacionais e noutros estudos com estudantes do ensino secundário. Esta, assim como as restantes conclusões, são apresentadas e discutidas em capítulos próprios.

Termina, este estudo, com a apresentação das conclusões gerais, acreditando-se que contribui de forma determinante para a construção do conhecimento e compreensão do metaconstructo “envolvimento”, pois, como afirma Harris (2008) enquanto esta temática não for encarada seriamente pelos/as profissionais da educação, o conceito *student engagement* pode perder o seu status: “engagement is a widely overused, abused, and misused word” that has “become another trendy ‘in’ word” (p.75).

PARTE 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O prazer no trabalho aperfeiçoa a obra.

Aristóteles

A presente investigação apresenta um conjunto de pressupostos teóricos relacionados com o constructo do envolvimento. Procura-se compreender o envolvimento do/a estudante na escola através de um dos modelos conceptuais que tem vindo a mostrar maior consenso em termos científicos: o modelo de Lam e Jimerson que inclui a conceptualização do constructo do envolvimento enquanto metaconstructo, constituído por três dimensões (afectiva, comportamental e cognitiva) sem, contudo, serem esquecidos os antecedentes e consequências do envolvimento do/a estudante na escola.

Assim sendo, o presente trabalho apresenta três capítulos teóricos que procuram individual e conjuntamente enquadrar a temática. O primeiro capítulo é composto não só pela apresentação do constructo do envolvimento e modelo em questão mas também pela apresentação da adolescência e escola através da breve descrição de modelos de desenvolvimento que procuram ser a chave compreensiva das tarefas de desenvolvimento na adolescência, bem como se salientam características como as relações sociais construídas pelos/as adolescentes (incluindo variáveis como o bem-estar e o suporte social).

O envolvimento do/a estudante na escola tem sido bastante estudado nomeadamente como resposta a situações que actualmente caracterizam o sistema de ensino português: o abandono escolar precoce, a desmotivação, o desinteresse e os fracos resultados académicos apresentados pelos/as estudantes, principalmente, no que se refere ao ensino secundário.

Apresenta-se agora e de forma resumida alguns aspectos que serão trabalhados. Inicialmente, o constructo do envolvimento foi considerado como a conceptualização teórica em resposta ao problema do abandono escolar e na procura em promover o término da escolaridade (Christenson e colegas, 2008, ref. por Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian, 2008). Hoje o conceito do envolvimento dos/as estudantes na escola é tido como um constructo multidimensional (Fredricks & colegas, 2004), ultrapassando, assim, a perspectiva inicial de apenas responder à problemática do abandono escolar. Engloba, então, as dimensões afectiva, cognitiva e comportamental (Jimerson & colegas, 2003; Appleton & colegas, 2006; Christenson & Anderson, 2002) da adaptação do/a estudante à escola (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Jimerson & colegas, 2003; Veiga, Bahia, Nogueira, Melo, Caldeira, Festas, Taveira, Galvão, Janeiro, Conboy, Carvalho, Almeida, Pereira, 2012). Relacionando-se com os resultados académicos e sócio-emocionais (Connell & Wellborn, 1991; Finn & Rock, 1997; Goodenow, 1993a; Marks, 2000).

O envolvimento afectivo relaciona-se com os sentimentos do/a estudante face à aprendizagem (Fredricks & colegas, 2004; Skinner & Belmont, 1993) e à escola que frequentam (Schussler, 2009; Smyth, 2006; Finn & Voelkl, 1993); o envolvimento cognitivo refere-se à designada qualidade cognitiva e do processamento cognitivo que os/as estudantes despendem e usam nas tarefas escolares (Walker & colegas, 2006); e o

envolvimento comportamental que diz respeito à persistência e esforço despendidos pelo/a estudante na sua aprendizagem (Smyth, 2006; Birch & Ladd, 1997), bem como o seu envolvimento nas actividades extra-curriculares (Veiga, 2007, 2001; Fredricks & colegas, 2004; Finn & Voelkl, 1993). Isto é, tal como referem Christenson e colegas (2008, ref. por Reschly & colegas, 2008):

academic and behavioral engagement are considered overt/low inference subtypes with the former monitored by indicators such as credits accrued and assignment completion and success rates, and the latter by indicators such as attendance, behavioral infractions, and extracurricular participation. Cognitive and psychological aspects of engagement require higher levels of inference, including student perspectives, and are indicated by information such as perceived relevance of courses and future aspirations for the former and emotional support for learning and respect from others for the latter (p.420).

Esta visão permite, tal como referido por Fredrick, Blumenfeld e Paris (2004) que o constructo de envolvimento se apresente como uma perspectiva integrada quer para os/as investigadores/as, quer para a proposta de intervenção, propriamente dita.

Sendo, por isso, e de acordo com Veiga e colegas (2009), um constructo teórico relativamente novo, poucos são os estudos que têm contemplado o conjunto das referidas três dimensões do constructo, bem como a relação entre os antecedentes e consequências. Assim, na procura dos antecedentes do envolvimento dos/as estudantes nas escolas, encontra-se, na literatura, estudos sobre a motivação (Wolters, 2004; Weiner, 1985), a pertença à escola (Voelkl, 1997; Finn & Voelkl, 1993), e a aprendizagem auto-regulada (Schunk & Zimmerman, 2006), sendo que da análise mais pormenorizada da literatura, emergem claramente dois tipos de factores: os contextuais e os pessoais (figura 1).

A partir desta perspectiva as escolas estão orientadas para o aumento dos níveis do envolvimento do/a estudante. Este aumento é caracterizado pelos níveis cognitivos, de resultados e comportamento dos/as estudantes, procurando que este seja realizado através da gestão do comportamento em contexto de sala de aula e de estratégias associadas aos currículos académicos. Contudo, Christenson, Sinclair, Lehr e Hurley (2000) lembram que as escolas têm outras responsabilidades que, por vezes, não estão asseguradas (mas deveriam estar), como seja o envolvimento cognitivo ou psicológico, ao nível do relacionamento, “espírito de escola”, envolvimento em actividades, clima da escola e segurança, por forma a promover um conjunto de resultados positivos, promovendo, assim, o envolvimento do/a estudante na escola.

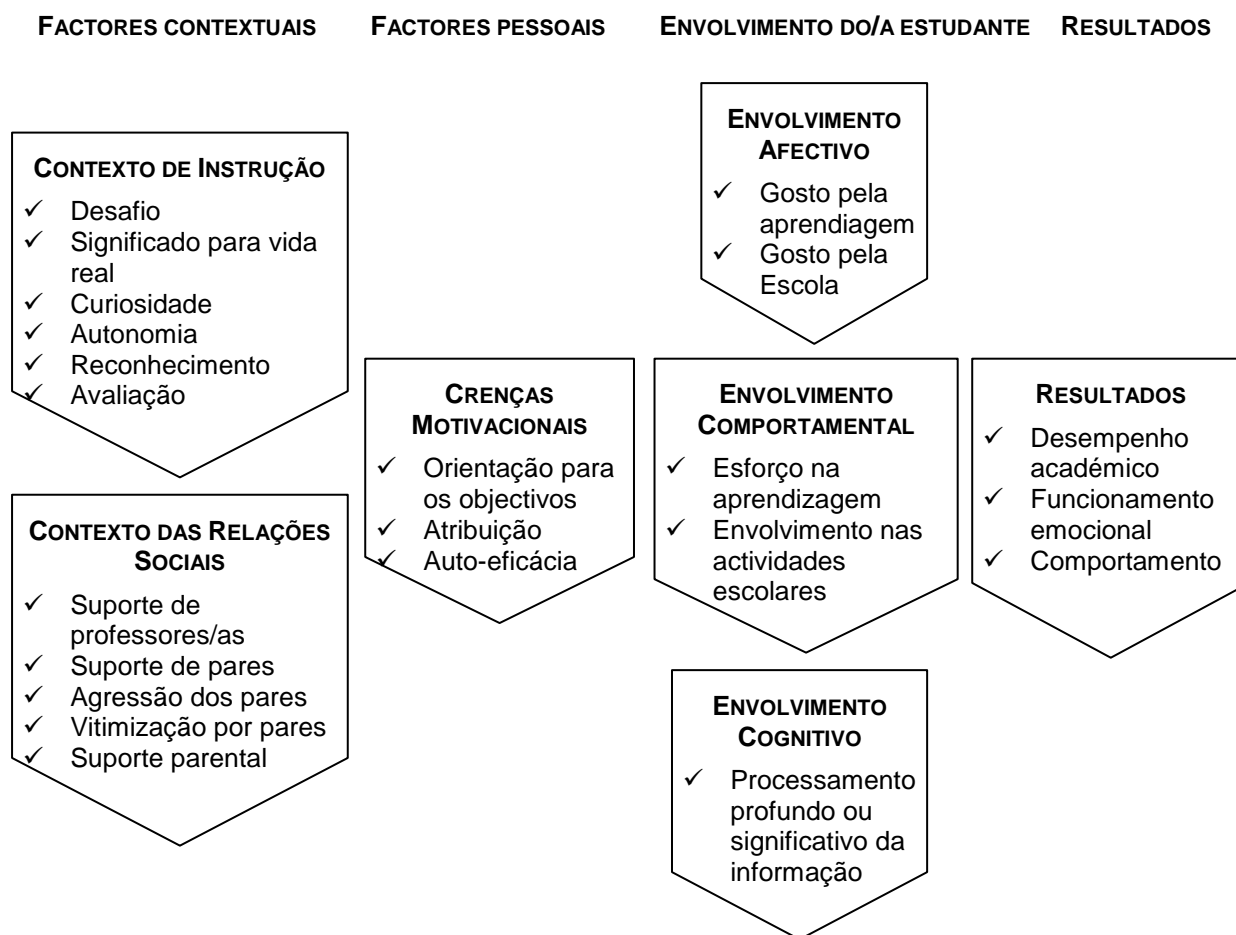


Fig. 1: Os Antecedentes e Resultados do Envolvimento dos/as Estudantes na Escola (adaptado de Lam & Jimerson, 2008)

Todavia, a partir de uma revisão de estudos empíricos sobre a avaliação do envolvimento dos/as alunos/as na escola (Jimerson & colegas, 2003) encontra-se a existência de variações, quer nos sujeitos utilizados (estudantes, professores) quer no formato das avaliações utilizadas (ou seja, desde questionários, passando pela entrevista, até à análise de documentos). Jimerson e colegas (2003) salientam que os itens utilizados na pesquisa sobre o envolvimento foram classificados em diferentes contextos, isto é, desempenho académico (Johnson, Crosnoe & Elder, 2001); comportamento em contexto de sala de aula (Johnson & colegas, 2001); participação em actividades e tarefas extracurriculares (Scales, Benson, Leffert & Blyth, 2000); relações interpessoais na escola (Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson & Abbot, 2001); e pertença à comunidade escolar (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000; Hawkins & colegas, 2001).

Por outro lado, Maddox e Prinz (2003) sugerem que o 3º ciclo do ensino básico (acrescentar-se-ia, assim como o ensino secundário), é frutífero em mudanças e, por isso, a percepção que os/as estudantes têm do seu envolvimento ao longo do tempo e quais os

factores associados à escola e sua influência no desenvolvimento ainda não está completamente esclarecido.

Todos os estudos e investigações agora referidos dizem respeito, quando se trata de adolescentes, a escolas do ensino secundário. Isto porque a generalidade dos estudos no âmbito do envolvimento académico, segundo Wigfield e Wagner (2005, ref. por Zimmer-Gembeck & colegas, 2006), focam estudantes de idades compreendidas entre os 12 e 14 anos (em Portugal correspondem a estudantes que frequentam o 2º e 3º ciclos do ensino básico obrigatório), sendo bastante menos os que apresentam dados relativos a adolescentes “mais velhos”, não permitindo, assim, que seja claro se as relações e o ajuste à escola são importantes para o envolvimento, assim como para outras competências académicas neste momento do ciclo vital. Ainda de acordo com os autores, o facto de as relações “fora da família” serem, neste período da “adolescência média” fundamentais em termos de desenvolvimento, exemplificam o facto de as relações com pares se tornarem mais significativas e tidas como suporte neste período da adolescência. Apesar de toda a diversidade apresentada, ainda que sintetizada, a conceptualização do envolvimento do/a estudante com a escola está intimamente relacionada com as teorias que defendem a existência de sistemas nos quais cada sujeito se desenvolve, como a teoria de Bronfenbrenner que segue os pressupostos apresentados por Vygotsky, que permite postular que o envolvimento é influenciado e influencia as interações que os/as estudantes estabelecem nos diversos contextos.

No caso deste estudo uma das suas particularidades é a ênfase em estudantes do ensino secundário profissional. A sua importância, do ensino profissional, tem sido mais acentuada nos dias de hoje, seja pelos seus objectivos, a alteração dos conteúdos curriculares, o reforço e valorização da formação geral e as equivalências escolares constituem condições para um reconhecimento social do ensino técnico e profissional.

Tendo por base tal enquadramento teórico são apresentadas no capítulo IV as questões e hipóteses de investigação considerando os/as estudantes do ensino profissional na região Alentejo. É a partir deste capítulo que surge a segunda parte da investigação, “Estudo Empírico”, que apresenta, pormenorizadamente, o trabalho prático desenvolvido.

A partir desta breve apresentação justifica-se um enquadramento mais aprofundado do metaconstructo do envolvimento do/a estudante na escola.

O constructo do envolvimento tem sido alvo de muitas indefinições (Axelton & Flick, 2011) e contextos, ou seja, conforme a área em que se trabalha, seja por exemplo, a psicologia do trabalho, ou a psicologia do desenvolvimento, ou até mesmo a psicologia da educação, o constructo apresenta diferentes definições e características. Todavia, o contexto educacional tem vindo aos poucos a destacar-se no estudo do envolvimento, pois tal como referem Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz e Punthuna (2003), esta temática

tem merecido um crescente interesse teórico, enquanto possível resposta face às relações interpessoais estabelecidas em contexto escolar, sendo apelidada de vinculação à escola, relação com a escola ou envolvimento na escola. Isto porque a complexidade em torno dos problemas reais que actualmente se vivem na maioria das escolas dos países ocidentais, e que incluem o abandono precoce da escola, o fraco desempenho escolar, o completo desinteresse em relação a determinados conteúdos curriculares e até mesmo a prevenção de comportamentos violentos, são o mote para que cresça o empenho por compreender como é que os/as alunos/as se envolvem na escola e nas suas múltiplas actividades escolares (Ramos, 2012).

Willms, Friesen e Milton (2009) salientam que o desenvolvimento de aspectos como a consciência, a compreensão e o respeito por aquilo que é importante para os/as alunos/as tem sido um percurso crítico, percorrido na estrada do que é o caminho da Educação, uma vez que o processo de aprendizagem não pode ser compreendido como uma troca de sentido único onde os/as professores/as ensinam e os/as alunos/as aprendem, ou seja, é sim, um processo recíproco que exige que os/as professores/as ajudem os/as estudantes a aprender com compreensão. Esta mudança ocorre no âmbito do modelo de educação, pois apesar de os/as professores/as conhecerem a realidade da sala de aula, os/as investigadores/as têm vindo aos poucos a confirmar tais premissas, as de que os/as estudantes que se sentem escutados/as, valorizados/as e respeitados/as são os que mostram maior envolvimento, estando este na base de um melhor desempenho (Flessa, Gallagher-Mackay & Ciuffetelli-Parker, 2010; Willms & colegas, 2009).

Inicialmente, o constructo do envolvimento foi conceptualizado como oposto ao de *burnout*, em que o *burnout*, segundo Maslach e Leiter (1997, ref. por Gomes, 2008a) seria considerado como energia/envolvimento/eficácia nas actividades desenvolvidas pelo indivíduo. Isto porque, inicialmente, alguns estudos em Portugal enquadraram o constructo do *envolvimento* no âmbito da psicologia do trabalho. Neste âmbito, o envolvimento é definido a partir de uma perspectiva multidimensional, sendo definido como um “estado de espírito” positivo, preenchedor, relacionado com o trabalho, que é caracterizado pelo vigor, dedicação e absorção” (Gomes, 2008a, p.14).

Transportando as conclusões encontradas nesta área científica para outras, como a Educação e a Psicologia, o constructo do envolvimento foi dirigido aos/às estudantes e ao contexto escolar, na tentativa de compreender e procurar explicar alguns comportamentos da vida escolar e académica dos/as estudantes.

Segundo as premissas de Creed, Muller e Patton (2003) o envolvimento e o sucesso escolar são competências complementares ao longo da adolescência comprometendo (de forma positiva ou não) as competências futuras, assim como o percurso desenvolvimental do/a jovem. Por exemplo, adolescentes que abandonam a escolaridade e não concluem o

ensino secundário, entre outros riscos, correm grande risco de serem/ficarem desempregados e apresentarem reduzido bem-estar psicossocial.

Salienta-se que o estudo do constructo do envolvimento dos/as estudantes na escola tem sido, nos últimos tempos, de extrema importância pois tem sido encarado como possível resposta aos problemas que têm afectado as escolas, como seja os baixos resultados académicos, elevadas taxas de abandono escolar (Fredricks, Blumenfield & Paris, 2004; Veiga, 2007) e, de um modo geral, a desmotivação dos/as estudantes, e o seu desinteresse (o não estarem envolvidos) na sua vida académica e social associada à escola. Por exemplo, já em relatórios do *Department of Education and Early Childhood Development* (2009) vem referido que muitos/as jovens apresentam dificuldades, também em termos de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, havendo necessidade de encontrar e desenvolver estratégias que lhes permitam superar tais dificuldades. É, então, fulcral que as escolas possam e consigam identificar e intervir precocemente quando os/as estudantes estão em risco de “não se envolverem” nem com a aprendizagem, nem com a própria escola (riscos esses que podem ser individuais, sociais, emocionais ou comportamentais, ou até relacionarem-se com a família ou comunidade). Razão pela qual Appleton, Christenson e Furlong (2008) salientam que a importância do envolvimento dos/as estudantes na sua educação continua a reflectir-se nas famílias, nos/as próprios/as estudantes, nos/as educadores/as e investigadores/as. Isto porque, e como o refere Ramos (2012) estudantes, professores/as, família e instituições/escolas, cada um tem elevadas responsabilidades sobre a qualidade do processo de aprendizagem do/a estudante. Neste sentido, sabe-se que os/as estudantes devem e precisam compreender o esforço necessário para que desenvolvam os seus conhecimentos e competências. Por outro lado, as instituições/escolas devem proporcionar os ambientes apropriados que facilitem a aprendizagem do/a estudante, logo, são responsáveis por criar e sustentar os níveis do envolvimento dos/as estudantes. Já aos/as professores/as é incumbida a tarefa de formar cidadãos/ãs activos/as, estudantes envolvidos/as, que tenham capacidade de pensar e capacidade de se adaptarem a novas situações, respondendo à crescente e rápida alteração da sociedade (Ramos, 2012), uma vez que esta temática culmina com a maximização do sucesso académico dos/as estudantes (Perdue, Manzeske & Estell, 2009). É, por isso, que se procura uma mudança no próprio sistema educativo (todos/as os/as seus/suas actores/atrizes), melhorando-o, através de investigações científicas, e procurando respostas em propostas educativas transformadoras, apoiadas em teorias científicas e aceites pela comunidade científica (sendo sociais, psicológicas ou educacionais), que contribuam para o excelente desenvolvimento dos/as estudantes (Martins, 2003).

Neste âmbito e, segundo Picado (2007), deve-se ter em consideração a hipótese de que o desenvolvimento do envolvimento pressupõe capacidades de auto-regulação emocional, sendo fundamental a perspectiva de que o sujeito tem um papel activo quando constrói significados sobre o seu contexto e as suas vivências, neste caso o seu contexto e vivências escolares.

Partindo desta perspectiva e na tentativa de investigar o envolvimento houve necessidade em definir o conceito (ver anexo 1). Esta foi, como adiante se verifica, uma tarefa bastante complicada, pois é um conceito que se aproxima bastante de outros, por exemplo, Appleton e colegas (2008) relembram a necessidade que houve em distinguir os conceitos de envolvimento e motivação. Isto porque o conceito de motivação inclui processos psicológicos como autonomia (p. ex. Skinner, Wellborn & Connell, 1990), sentimento de pertença (p. ex. Goodenow, 1993a, 1993b), e competência. Surge, assim, uma descrição de Russell, Ainley e Frydenberg (2005, p.1, ref. por Appleton e colegas, 2008) do conceito de envolvimento: “energy in action”, the connection between person and activity” (p.379), reflectindo a participação activa da pessoa nas tarefas ou actividades que desenvolve.

Por outro lado, O’Farrell e Morrison (2003) evidenciam o facto de o constructo agora em estudo, o envolvimento, ter sido, simultaneamente, utilizado como *school engagement, bonding, attachment, connectedness, involvement, and commitment*, referindo-se, tal como faz Goodenow (1993b), a que pertença à escola ou adesão à escola se defina como uma sensação de aceitação, inclusão e conexão com colegas, professores/as e, até, a própria escola.

Em diferentes teorias encontram-se definições que, apesar de semelhantes, apresentam diferenças consideráveis, por exemplo, no que respeita à conceptualização do conceito de envolvimento e respectivos subtipos. Todavia, e apesar de tais diferenças, Klem e Connell (2004) lembram que existe um forte suporte empírico para a relação existente entre os conceitos: envolvimento, resultado académico e comportamento na escola, transversal aos diferentes níveis económicos e sociais do/a estudante. Assim, e partindo da premissa dos mesmos autores, estudantes envolvidos/as têm melhores classificações, melhores resultados nos testes de avaliação e menor taxa de abandono escolar, face aos/às colegas com níveis mais baixo de envolvimento, que apresentam comportamento disruptivo em contexto de sala de aula, classificações negativas e taxa de abandono escolar superior.

Logo, justifica-se que Appleton e colegas (2008) lembrem que para a variedade de conceptualizações do constructo do envolvimento dos/as estudantes na escola, exista um conjunto de suporte empírico que relacione o referido constructo com outros, como resultados sociais, emocionais e académicos. Por exemplo, da análise da investigação que

tem sido desenvolvida neste âmbito, sabe-se que o envolvimento dos/as estudantes na escola exerce uma forte influência nos seus resultados académicos.

Tal como Fredricks e colegas (2004, p.60) referem “because there has been considerable research on how students behave, feel and think, the attempt to conceptualise and examine portions of the literature under the label “engagement” is potentially problematic”. Esta “questão problemática” associada ao constructo do envolvimento poderá ser ultrapassada se conceptualizado como um “meta constructo” que inclui três componentes muito específicas: comportamento, emoção e cognição (Pritchard, 2008).

De acordo com o conjunto de investigações desde o início (anos 80), o constructo “envolvimento” tem sido definido a partir de um conjunto específico de variáveis, por exemplo, inicialmente, o tido envolvimento comportamental, definia-se como participação, tempo em que permanecia na tarefa e o envolvimento académico, social ou em actividades extracurriculares (Brophy 1983; Natriello 1984).

Em finais dos anos 80, início dos anos 90, Finn (1989) referia que o envolvimento seria crucial para os desejados (e positivos) resultados académicos, e também ao nível de prevenção do abandono escolar. Este mesmo autor salientava o envolvimento emocional, ou seja, variáveis emocionais/afectivas que interferiam no processo de aprendizagem, como sentimentos de pertença e vinculação; salientando-se as reacções positivas (e negativas) não só nas escolas mas em relação aos/às professores/as, colegas e percurso académico. Neste sentido, a criação de laços afectivos com a escola será um factor importante (Finn 1989). Já o envolvimento cognitivo, enquanto investimento do/a estudante na aprendizagem, inclui a forma como são entendidas as tarefas escolares; o estar disposto a dispender o esforço necessário para compreender ideias complexas ou desenvolver habilidades mais difíceis; e o uso de estratégias mais complexas e não superficiais (Fredricks & colegas, 2004), assim como a auto-regulação (Miller, Greene, Montalvo, Ravidran & Nichols, 1996). Já para Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider e Shernoff (2003) o importante é a relevância e o efeito de controlo, ou seja, os/as estudantes referem que se envolvem mais quando experienciam situações onde têm maior controlo (face a situações de menor controlo), quando percebem tarefas de maior relevância (em relação a outras com menor relevância).

Neste sentido, alguns autores, como Guthrie e colegas (1999, ref. por Pritchard, 2008) e Guthrie e Wigfield (2000, ref. por Pritchard, 2008) vão mais longe ao afirmarem que grande parte da investigação significativa nesta área se foca apenas nos designados contextos educacionais obrigatórios, muito embora cada vez mais a faculdade e perspectivas universitárias se tornem mais relevantes. Acrescenta-se a esta ideia o facto de também não existirem, em Portugal, estudos no âmbito de percursos alternativos (à via do ensino regular, ou seja, dos cursos científicos-humanísticos) também em contexto

educacional obrigatório, como o são os cursos profissionais (quer em escolas profissionais, quer em escolas secundárias).

Ora, de acordo com Willms (2003) o constructo *envolvimento dos/as estudantes* é utilizado, na sua globalidade, ao nível das atitudes do/a mesmo/a face à escola e a sua percepção da participação em actividades escolares, apresentando-se como oposto ao conceito de *não-envolvimento na escola* que caracteriza estudantes que sentem que não pertencem à escola e que de uma forma significativa não se envolvem em nenhuma actividade da escola.

No domínio científico, uma vez que não existe uma única definição do constructo do envolvimento, e como forma de ultrapassar tal problema, neste trabalho, opta-se pela referência utilizada no modelo de Lam e Jimerson.

De acordo com Jimerson e colegas (2003) o envolvimento do/a estudante na escola é conceptualizado como um constructo multifacetado e que inclui três dimensões: afectiva, comportamental e cognitiva. Assim, Finn e Rock (1997) referem que os resultados académicos estão associados ao envolvimento do estudante na escola nas dimensões psicológica e comportamental, existindo, para Perdue, Manzeske e Estell (2009), uma relação recíproca entre os resultados e níveis de envolvimento na escola. Outras investigações encontraram variáveis mediadoras de correlações entre os resultados académicos e as competências sociais, como Elliott, Malecki e Demaray (2001), ou seja, estes autores resumiram tais relações ao referirem que o comportamento pró-social funcionaria como preditor de um aumento do nível de envolvimento na aprendizagem.

Hoje em dia, considera-se que o envolvimento dos/as estudantes na escola é um constructo multidimensional (Finn, 1989; Fredricks & colegas, 2004; Jimerson & colegas, 2003), autónomo e independente, integrando, desta forma, três dimensões: afectiva, cognitiva e comportamental, que segundo alguns estudos, como no modelo de Lam e Jimerson (2008) se sobrepõem umas às outras, podendo até sobrepor-se aos seus antecedentes e resultados (Lam & Jimerson, 2008). É, então, um metaconstructo que inclui diferentes e separadas áreas de pesquisa paralela, incluindo conceitos como *connectedness, engagement, and bonding with school* (Fredricks & colegas, 2004), o constructo representa uma perspectiva compreensiva e multidimensional onde se verifica a ênfase na relação do/a estudante com a escola, sem esquecer as inúmeras influências desta relação, como sejam os pares, a família e o meio (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Sharkey, You & Schnoebelen, 2008).

Tendo em conta este aspecto, a possível solução encontrada é a adopção de um modelo teórico que procure que tais dimensões do envolvimento do/a estudante na escola não se sobreponham, ou seja, cada dimensão deve estar claramente definida, suas relações e as relações com os seus antecedentes. Isto porque a utilização de uma medida global

parece também ser útil na procura de preditores e resultados do envolvimento do/a estudante na escola (Perdue & colegas, 2009).

Poucos são, no entanto, os estudos empíricos que conseguem responder a todas as dimensões do constructo do envolvimento dos/as estudantes na escola, procurado-se relações com conceitos como motivação, vinculação à escola e aprendizagem auto-regulada (Schussler, 2009). Neste sentido, destacam-se dois conjuntos de factores de natureza contextual e individual, por exemplo, o facto de as variáveis contextuais influenciarem o envolvimento dos estudantes na escola: a forma de ensinar do professor influencia drasticamente a motivação do estudante (Fredricks & colegas, 2004); Furrer e Skinner (2003) concluíram que os/as estudantes com melhor relação com professores/as e colegas têm um nível maior de envolvimento. Tem sido, igualmente, documentado o facto de o envolvimento parental contribuir não só para o envolvimento dos/as estudantes (filhos/as) mas também para a performance académica (Veiga & colegas, 2009).

Tal como referem Appleton e colegas (2008) a importância do estudo do constructo do envolvimento dos/as estudantes na escola é internacionalmente reconhecida, sendo incluindo em estudos na área da Psicologia e Educação (Fredricks & colegas, 2004; Lam & Jimerson, 2008; Archambault & colegas, 2009; Veiga & colegas, 2012). Por exemplo, Finn (1989) defende que a taxonomia do conceito do envolvimento ou comportamento participativo inclui o nível de participação em actividades extracurriculares que são oferecidas pela escola. O autor continua, considerando que tal participação desenvolve a identificação com a escola, permitindo o desenvolvimento do sentimento de valorização permitindo ao/à aluno/a tornar-se mais resiliente no processo de aprendizagem, nomeadamente se faz parte do grupos de estudantes que se encontra em risco de abandonar a escola antes de completar o 12º ano de escolaridade.

Neste sentido justifica-se a premissa de Maddox e Prinz (2003) para quem uma intervenção desenvolvida pela escola deverá basear-se na investigação que estuda as relações entre os factores que influenciam o envolvimento do/a estudante no âmbito da escola (relativamente aos factores familiares e internos).

CAPÍTULO I

ENVOLVIMENTO DO/A ESTUDANTE NA ESCOLA

Eu não posso brincar contigo, disse a raposa.

Não me cativaram ainda.

Antoine de Saint-Exupéry

Neste Capítulo I, Envolvimento do/a Estudante na Escola, apresenta-se uma visão abrangente e resumida sobre a fase da adolescência nomeadamente, as tarefas de desenvolvimento e o contexto escola. Neste sentido, o capítulo divide-se em duas partes. Uma primeira onde se apresenta uma breve contextualização da fase da adolescência destacando-se como modelos de desenvolvimento a teoria sociocultural de Vygotsky, a teoria de desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner e a teoria psicossocial de Erikson; e uma segunda parte que inclui a contextualização da escola enquanto contexto de desenvolvimento e de onde se salientam autores como Erikson e Super, bem como uma breve caracterização do ensino profissional.

1.1 CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO

Furlong e colegas (2003) propõem que um dos objectivos da investigação e intervenção no âmbito do envolvimento é promover as competências quer sociais como académicas, mas também desenvolver a capacidade e manter as influências positivas do envolvimento ao longo de toda a sua vida.

Hoje é relativamente consensual que o desenvolvimento humano se desenvolve e processa em interacção e que para a análise dos processos educativos é necessário analisar, de forma holística, os diferentes contextos sociais e culturais nos quais o sujeito se movimenta, nomeadamente, a escola.

Tendo em conta esta perspectiva é relevante analisar os contributos de três grandes modelos teóricos do desenvolvimento: Lev Vygotsky (1896-1934), que evidenciou as bases do enfoque sociocultural do desenvolvimento; Erik Erikson (1902-1994) que introduziu modificações na ênfase teórica de Freud, conceptualizando os estádios de desenvolvimento psicossocial ao longo de todo o ciclo de vida; e Urie Bronfenbrenner (1917-2005) que enfatizou a abordagem ecológica do desenvolvimento humano (o sujeito desenvolve-se em contexto).

Como Remédios (2010) o refere, actualmente é fulcral que o estudo do período da adolescência se baseie não só nas grandes mudanças mas que seja mais profundo e seja, igualmente, lido como um período de grandes oportunidades de desenvolvimento. Para tal é importante estudar os factores que mais se podem relacionar com o desenvolvimento saudável dos/as adolescentes e com um maior nível de bem-estar, ou seja, dotar os/as jovens de ferramentas e competências que lhes permitam ultrapassar as dificuldades e permitam que prossiga um percurso pessoal e social eficaz.

Na teoria de Erikson quando se trata de evidenciar as características do desenvolvimento do/a adolescente, a adolescência é um momento de mudança, uma

construção pessoal, que envolve não só questões de si mas a tomada de decisões que o/a definirão como adolescente, bem como esclarecer em que grupo assume o seu lugar na partilha de preocupações e de alternativas (p. ex., Campos, 1991). Assim, a tarefa que se coloca ao/à adolescente radica em factores de natureza pessoal e social. Neste período, o sujeito explora diferentes possibilidades de si próprio/a, o/a adolescente constrói-se e “desconstrói-se”, ou seja, é um/a autor/a que se define e redefine nas personagens que se vão expressando ao longo do tempo.

De acordo com Erikson, este momento de desenvolvimento pessoal é acompanhado, ao nível psicossocial, por uma certa tolerância e tempo de espera social, ou seja, a sociedade permite e tolera que o/a adolescente experimente papéis e os explore, experimentando decisões (a designada *moratória psicossocial*, em que a crise psicossocial se caracteriza pela definição de identidade ao longo da adolescência) enquanto não se sentir preparado/a para decidir.

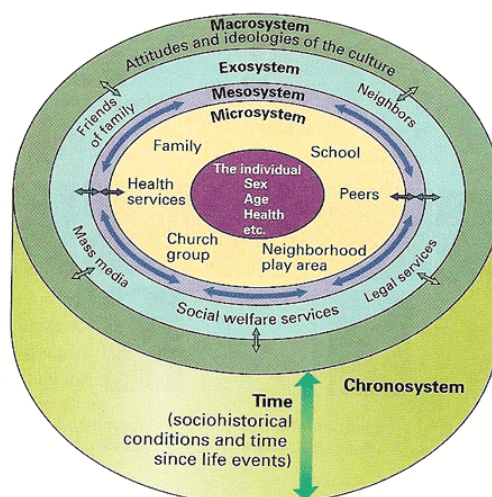
Assim, o seu sucesso académico relaciona-se intimamente com o nível cognitivo em que o/a adolescente se encontra, pois nesta fase de ampliação e complexificação dos conhecimentos procura, no contexto escolar, possibilidades de descoberta e expressão da sua curiosidade (Carretero & colegas, 1995). Esta ideia vai ao encontro dos pressupostos da teoria de desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner, bem como do modelo de Vygotsky.

Fazendo, então, a ponte entre a teoria de Erikson e as de Bronfenbrenner e Vygotsky utiliza-se a premissa de Reschly e colegas (2008): as teorias do desenvolvimento e da adaptação humana baseiam-se numa complexa rede de interacções entre o indivíduo e os contextos ao longo do tempo, sabendo-se que tais interacções afectam o desenvolvimento e a adaptação futuros.

Neste sentido, apresenta-se a perspectiva ecológica que foca as interacções entre as características pessoais e individuais e os contextos (diferentes níveis) de desenvolvimento que é particularmente importante quando se procura compreender o constructo do envolvimento (e suas dimensões), numa procura de intervenções mais efectivas e eficazes.

Partindo do princípio de que o desenvolvimento é um produto da interacção entre a pessoa e o meio ambiente, Bronfenbrenner (2002) propõe um modelo ecológico (fig. 2) que vai além de um único contexto de acontecimentos, incluindo transições e interacções entre os diversos ambientes, sabendo-se, por isso, que existem influências externas e transições ecológicas que afectam não só o comportamento, mas também o próprio desenvolvimento.

Tratando-se deste modelo ecológico acrescenta-se que é dada ênfase ao conceito *experienciado*, ou seja, forma pela qual o ambiente é *percebido* pelas pessoas que interagem dentro e com ele.



In: <http://nlyingst.iweb.bsu.edu/edpsy251/courseconcepts/251/bronfenbrenner.html>

Fig. 2 - Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

De acordo com o autor, a natureza humana é plural, e ambientes diversos produzem diferenças perceptíveis, não apenas inter-sociedades, mas intra-sociedade, particularmente, pela forma que cada cultura educa os/as seus/suas jovens, logo, as capacidades e potencialidades humanas, bem como a sua realização dependem do contexto social em que o/a jovem se insere.

Na perspectiva de Bronfenbrenner o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, em que o nível mais interno é o contexto mais imediato do sujeito.

Porém não se deve apenas “olhar” para o contexto mas ir um pouco mais além e “olhar” para as relações que se estabelecem.

Neste sentido, a pessoa em causa é encarada como um sujeito activo sobre o qual o meio ambiente tem o seu impacto e que de forma recíproca, este exerce a sua influência sobre o meio. Logo, é essencial não descurar as características pessoais no e do desenvolvimento, assim, como o comportamento do indivíduo não depende inteiramente da situação presente, envolvendo sempre uma ampliação da perspectiva de *tempo*. Por isso, mais tarde Bronfenbrenner (2005) integra o conceito *bioecologia* no modelo inicial e oferece uma reorientação ecológica constituída por quatro dimensões intimamente relacionadas:

1. *Processo* (relação dinâmica entre indivíduo e contexto),
2. *Pessoa* (repertório individual de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais),
3. *Contexto* (concebido como “*estruturas encaixadas*” ou sistemas) e
4. *Tempo* (envolvendo múltiplas dimensões de temporalidade, é compreendido pelo momento histórico em que a pessoa vive (como guerras, momentos políticos) e pelos

eventos de vida (faixa etária, família, etapa sócio-cognitiva, entre outros), tendo ambos influência sobre o desenvolvimento da pessoa).

A essência do modelo bioecológico mencionado envolve formas duradouras e, progressivamente, mais complexas, de interações entre o organismo humano e as pessoas, objectos, símbolos e linguagem presentes no ambiente imediato, sendo que tais formas continuadas de interação foram denominadas, por Bronfenbrenner, de processos proximais. Por outro lado, a extensão do mundo da criança para o futuro procede do facto de que a criança, através da experiência, aprende a observar relações cada vez mais extensas e não só os episódios ocorridos anteriormente, mas também os que irão ocorrer no futuro, desempenham um importante papel no seu comportamento presente. Consta-se, então, que o comportamento do indivíduo não depende inteiramente da situação presente, incluindo também factores de passado e futuro psicológicos, os quais constituem o “espaço de vida”. Por exemplo, uma crítica ou um elogio podem permanecer por muito tempo como um facto psicológico presente para a criança e o/a próprio/a adolescente.

Resumindo, a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano prioriza quatro componentes específicas e as suas relações, sendo a base das relações a transformação das interações da pessoa com o seu ambiente. Melo e Pereira (2007) sintetizam as premissas de Bronfenbrenner:

- a) a pessoa em desenvolvimento é uma entidade dinâmica e em crescimento que, progressivamente, reestrutura o meio em que vive (relação recíproca contexto-pessoa);
- b) a interação pessoa-ambiente é bidireccional;
- c) o ambiente não se restringe ao cenário imediato, mas é alargado de forma a incorporar interconexões entre cenários, e influências externas provenientes de ambientes mais amplos.

Neste enquadramento surgem as tão referenciadas conceptualizações de microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema, e cronossistema que permitem a análise dos diversos cenários em termos de parâmetros relevantes do ponto de vista do desenvolvimento e da educação.

O microsistema caracteriza-se por ser o ambiente imediato frequentado pela pessoa, no qual estabelece relações face-a-face. Visa a sua manutenção no tempo e por padrões de actividades que influenciam de forma directa o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, por exemplo, a família. Para que se possa caracterizar apropriadamente o “espaço de vida” (microsistema), a “construção da realidade desenvolvente” da criança não pode ser observada directamente (há demasiadas variáveis subjectivas), podendo apenas ser compreendida a partir de *padrões de actividades*, objectivadas através de comportamentos verbais e não-verbais durante *actividades molares*,

papéis e relações em que a criança se envolve. São estes factores que constituem os chamados *elementos do microssistema* (Bronfenbrenner, 2002).

Quando a pessoa interage com outros ambientes, além do microssistema imediato, o conjunto e as relações entre eles formam o designado mesossistema (onde se encontra, por exemplo, a escola).

Já em relação ao exossistema, este é o conjunto de contextos nos quais a pessoa não estabelece relações face-a-face, mas mesmo assim sofre a sua influência directa no seu desenvolvimento (como seja a direcção da escola).

O macrosistema é o conjunto de características sociais, como o sistema de crenças, a cultura, os valores, a religião e as ideologias do grupo social em que se insere, e atravessa todos os demais sistemas mencionados (Mayer, 2002).

Então, e fazendo a ponte com o constructo do envolvimento dos/as estudantes na escola, Barboza, Schiamburg, Oehmke, Korzeniewski, Post e Heraux (2009) referem que o microssistema foca o contexto mais imediato da criança e jovem, tal como o comportamento do/a jovem em contexto de sala de aula, podendo tais influências incluir o envolvimento parental. A influenciar o comportamento encontra-se também o mesossistema que inclui a interacção entre dois ou mais microssistemas, sendo que as contribuições conjuntas de dois ou mais microssistemas, tais como a família e a escola, podem ter um forte impacto no desenvolvimento de crianças e jovens, particularmente no que se refere ao apoio ao nível do desempenho académico.

Nesta perspectiva há um movimento a partir do microsistema, mesossistema, exossistema e depois o macrosistema, enfatizando o conjunto de interacções que ocorrem entre eles (Barboza & colegas, 2009).

Quando se reflecte sobre a dimensão *processo* não deixa de ser de extrema importância lembrar o trabalho de Bowlby (1907-1990), nomeadamente, quando afirmava que o que é vivenciado (e, assim, aprendido) no contexto das interacções iniciais, pais-filhos, será a origem de representações, que são traduzidas nos ditos *modelos internos dinâmicos*. Ao longo do desenvolvimento esta representação vai sendo fortalecida, ou seja, a qualidade da relação estabelecida tende a apresentar estabilidade relativa, entre o período da infância e a fase da adolescência, desde que não existam quaisquer factores de stress significativos que possam alterar a dinâmica familiar e que, por outro lado, pequenas alterações não têm obrigatoriamente impacto sendo que as mesmas são “absorvidas” por um processo de assimilação nos esquemas prévios que as “deformam” no sentido da “segurança”. Por isso, Ainsworth e Bowlby (1991) defendem que é com base nas experiências de “vida real”, enquanto experiências de interacção, que se moldam os padrões e estratégias de vinculação.

Sabe-se, igualmente, que as relações de vinculação, após o período pré-escolar, apresentam características diferenciadas na relação recíproca, pois as alterações desenvolvimentais, nomeadamente na passagem do período sensório-motor para a emergência do pensamento simbólico, possibilitam a separação física e gradual da figura de vinculação, figura essa que, progressivamente, se pode representar, sendo que essa distância/ausência da figura de vinculação é encarada como uma tarefa desenvolvimental, e um percurso escolar de sucesso exige esse distanciamento (Strecht, 2008; Figueiredo & Machado, 2010).

À medida que a criança cresce são os modelos internos dinâmicos que se vão tornando, progressivamente, importantes na compreensão das diferenças individuais da vinculação, ou seja, crianças que construíram representações seguras (isto é, que lhes permitiram lidar com a distância dos/as cuidadores/as principais e procurar outras eventuais figuras de apoio em contexto escolar, como professores/as) terão facilitada a tarefa de adaptação à escola e a disponibilidade psíquica para que possam investir nos novos conteúdos.

O sistema comportamental de vinculação é, então, composto por comportamentos particulares que, ao longo do desenvolvimento, se vão tornando mais sofisticados, flexíveis e orientados cognitivamente, reflectindo-se numa maior independência de uma determinada relação. No âmbito da teoria de Bowlby, à medida que a criança cresce vai construindo novas relações significativas, todavia, se não é satisfeita a necessidade fundamental de dependência inicial, alguém que contenha e interprete adequadamente as expressões do bebé ou criança pequena, a construção da independência fica comprometida, o que, conseqüentemente, em contexto escolar, pode comprometer não só as relações entre pares como também a própria aprendizagem que ocorre sempre em contexto relacional (isto porque as aprendizagens académicas comportam, ocasionalmente, frustrações e dificuldades e aí, sim, o/a aluno/a que aí criou relações significativas encontra um suporte que o/a acolhe e tranquiliza).

Weinfield, Sroufe, Egland e Carlson (2008) relembram que, pelas investigações longitudinais de Minnesota, se pode concluir que crianças com um passado de vinculação resistente apresentam maior probabilidade de serem ansiosas, e as com história de evitamento ou desorganização/desorientação tendem a apresentar zanga e comportamentos agressivos quer para com os/as pais/mães quer para com os seus pares. Já crianças seguras são, normalmente, avaliadas pelos/as professores/as como mais competentes na coordenação dos comportamentos com os pares, mais populares e tomam a iniciativa social mais facilmente, envolvendo-se em mais comportamentos pró-sociais.

Pares estes que serão semelhantes em termos de características pessoais e sociais o que é gratificante, pois envolve a cooperação com outros que têm experiências

semelhantes, pensamentos, sentimentos e pontos de vista. Assim, acredita-se que esta similaridade valida o auto-conceito e a auto-estima, enquanto a diferença poderia representar uma ameaça. Isto é de especial importância na adolescência, quando os/as jovens se deparam com a tarefa de desenvolvimento de construção de uma auto-imagem estável (Harter, 1990, ref. por Scholte, Overbeek, Brink, Rommes, de Kemp, Goossens & Engels, 2009).

Neste sentido, e a longo prazo, a probabilidade em dar continuidade à qualidade das vinculações ultrapassa a influência mais directa das relações familiares e passa a, progressivamente, incorporar confirmações de outros significativos (como pares e professores/as), sendo que as hipóteses de reestruturação podem ocorrer se o meio exterior “refutar” sistematicamente a imagem que a criança havia construído (Figueiredo & Machado, 2010).

Por tudo isto, faz sentido que tanto o sucesso como o fracasso escolar sejam enquadrados num percurso e desenvolvimento (Figueiredo & Machado, 2010), pois tanto a conclusão da escolaridade como o abandono escolar devem ser compreendidos numa perspectiva de processos desenvolvimentais a longo prazo.

Veja-se o caso apresentado por Fredricks e Eccles (2002) em que o período da adolescência (adolescentes americanos/as) incluiu o decréscimo do sucesso académico, sendo este marcado, como o refere Graber (2004, ref. por Li & Lerner, 2011) por um aumento de problemas de ajustamento e adaptação associados à depressão, acrescentando, Farrington (2004, ref. por Li & Lerner, 2011) a delinquência e o abuso de substâncias. Isto porque a adolescência se revela como um período de experimentação sendo considerado, o grupo da adolescência, como de elevado risco envolvendo-se em comportamentos que comprometem a saúde, tais como o tabagismo, o álcool e o uso de substâncias ilícitas, assim como métodos arriscados de dieta, actividade sexual precoce e agressões físicas (Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007). Todavia, os autores procuram compreender porque é que alguns/mas adolescentes optam por se envolver em comportamentos de risco, enquanto outros/as não (neste sentido, o contexto social em que os/as jovens crescem tem sido identificado como uma importante influência no desenvolvimento comportamental). Constataram que enquanto alguns/mas estão mais próximos dos/as pais/mães e/ou grupo de pares, outros/as não, o que sugere que esta ligação tem influência significativa no comportamento adolescente.

Porém, não foi só Bronfenbrenner que contribuiu, significativamente, para esta abordagem mais ecléctica do desenvolvimento humano, também Vygotsky o fez.

A teoria de Vygotsky teve (e tem) um papel fundamental, principalmente, pela ideia de que toda a aprendizagem tem lugar em contextos, e baseia-se num conjunto de normas e expectativas culturais e sociais. São, por isso, os contextos que influenciam as

aprendizagens, tornando predominante o papel da interação social e da cultura (John-Steiner & Mahn, 2003). Ou seja, Vygotsky considera que, desde os primeiros dias do desenvolvimento, as actividades da criança adquirem significado num sistema de comportamento social.

Nesta sequência, Melo e Pereira (2007) relembram que segundo Vygotsky, o desenvolvimento permite converter as relações sociais em funções mentais, sendo através das relações sociais que a pessoa vai construindo os seus processos psicológicos (cada vez mais complexos) – inicialmente intersíquicos, depois interiorizados e tornados intrapsíquicos.

Partindo, então, desta perspectiva a educação desempenha um papel fundamental, dado que o desenvolvimento se faz através do processo social da educação, ou seja, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, criando-se, dessa forma, a zona de desenvolvimento proximal - ZDP⁴, ou seja (Vygotsky, 1978, p.86, cit. por Fino, 2001, p.277), “Is the distance between the actual developmental level as determined by independent solving and the level of potencial development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”.

Desta forma, destaca-se não só a importância do trabalho colaborativo e contextualizado em todas as suas vertentes, como a do trabalho da criança que deve ser orientado, não pelo seu nível de desenvolvimento passado ou mesmo actual, mas pelo seu desenvolvimento futuro (Moll, 2002).

A adolescência é a fase do ciclo vital que se caracteriza por se encontrar entre a infância e a idade adulta, ou seja, como refere Fernandes (2007), globalmente, e apesar de discordâncias quanto à finalização, a adolescência, enquanto período do desenvolvimento, diz respeito à segunda década de vida.

Neste período o/a adolescente está sujeito a importantes e significativas mudanças, quer em termos biológicos, como cognitivos, sociais e emocionais, que, obviamente, correspondem a mudanças normativas, como sejam, o desenvolvimento da identidade, independência e autonomia, tomada de decisões, mas também a mudanças contextuais quer em termos de escola, como de entrada no mundo do trabalho (Neves, 2008). Todavia este período de desenvolvimento nem sempre, em termos teóricos, coincidiu com as idades cronológicas e apresentações das diferentes definições de adolescência.

Hoje existe uma terceira fase de estudos (Fernandes, 2007) sobre a adolescência que se enquadram no paradigma do desenvolvimento positivo e na criação de abordagens biopsicosocioculturais que procuram, activamente, novas políticas educacionais e novos paradigmas de investigação que permitam um conhecimento e uma concretização bem-sucedida da adolescência. Neste ponto da procura incessante e activa de novas políticas

⁴Zone of proximal development (ZPD).

educacionais podem enquadrar-se as palavras de Queirós, Gomes e Silva (2006) que salientam o facto de os/as estudantes terem, na maior parte das vezes, sido socializados/as a partir de outros valores e outras regras, bem como diferentes vivências e preocupações, quando são “obrigados/as” a frequentar uma Escola que não muda para os atrair e responder às suas necessidades enquanto pessoas/alunos/as. Veja-se que em termos de agentes socioculturais Vasconcelos-Raposo (1993, ref. por Fernandes, 2007) lembram que os/as pais/mães são os/as que possuem maior grau de importância na transmissão de comportamentos, pois é através da interacção com a sua família (socialização primária) que cada adolescente, enquanto criança, toma contacto e desenvolve as suas primeiras relações sociais sendo, como se sabe, fundamental o contexto em que tal acontece.

Tendo em conta a Organização Mundial de Saúde, o período da adolescência vai dos 10 aos 24 anos, dividindo-se, este período, em 3 fases. Globalmente, pode-se afirmar que no final da adolescência há uma série de tarefas psicológicas normativas em que se salientam a separação psicológica em relação aos progenitores, construção da autonomia, capacidade para a interacção amorosa e consolidação da auto-estima (Dias & Fontaine, 1996).

É, neste sentido, que a adolescência é uma fase particularmente importante quer ao nível dos papéis sociais, quer no cumprimento de tarefas escolares, assim como na tomada de decisão de carreira. É, então, uma fase caracterizada pelas vivências académicas, procurando, obviamente, que estas sejam associadas a factores de bem-estar. Uma vez que, tal como refere Carvalho (2009), à medida que o/a adolescente forma a sua identidade, o seu pensamento centra-se na relação (comparação do seu self com o dos outros) e, também por isso, a adolescência é um período de escolha consciente ao nível das amizades, há um compromisso em termos de estilo de vida e bem-estar, promovendo-se a auto-reflexão e, conseqüentemente, o auto-conhecimento.

Neste sentido, há uma grande vulnerabilidade a alterações, principalmente, do seu bem-estar psicológico, por exemplo, alguns/mas adolescentes são capazes de lidar com os diversos desafios e exigências das tarefas desenvolvimentais, enquanto que outros/as não o conseguem, indicando algum esgotamento dos seus recursos e esforços adaptativos. Tais alterações, segundo Fernandes (2007), podem ser compreendidas no âmbito de problemas comportamentais, emocionais e sociais vivenciados não só mas, principalmente, na escola.

Tais mudanças enquadram-se, como anteriormente referido, no conceito de moratória psicossocial desenvolvido por Erikson, sendo que hoje em dia, em Portugal, com o prolongamento da escolaridade obrigatória (12 anos), a exploração e experimentação de papéis pode acontecer num contexto de moratória institucionalizada, isto é, na escola (Costa, 1991).

Resumindo, a adolescência, pelas imensas possibilidades que tem (biológica, pessoal, cultural e cognitivamente), é um momento privilegiado de construção e reconstrução de significados sobre si próprio e o mundo que o rodeia. Candeias (1997) lembra que é o momento em que o/a adolescente tem consciência da multiplicidade significativa do que o/a envolve e do que é, ou poderá vir a ser como pessoa.

1.2 O/A ADOLESCENTE E A ESCOLA

Partindo deste enquadramento, Felipe e Madruga (2008) concluem que na medida em que para uma adaptação adequada aos contextos sociais, é necessário inferir estados psicológicos de outras pessoas, bem como as habilidades envolvidas na compreensão do conceito de uma crença que não é verdadeira, pode estar ligada à designada competência social ou ao conjunto de habilidades e competências emocionais e sociais que ajudam os indivíduos a adaptar-se e funcionar com sucesso em vários ambientes interpessoais. Isto significa que a percepção que o/a estudante tem si próprio/a afecta a forma como irá vivenciar os vários contextos da escola e influenciará o laço que desenvolverá com a escola (Osterman, 2000), pois sabe-se que a auto-percepção influencia o envolvimento do/a estudante na escola. Por exemplo, Tucker, Zayco, Herman, Reinke, Trujillo e Carraway (2002) concluíram, num estudo com estudantes afro-americanos/as, que as auto-percepções de competência e parentesco destes/as estudantes influenciavam o seu envolvimento académico. Transportando tais informações para o estudo da performance escolar, Connell, Halpern-Felsher, Clifford e Crichlow (1995) sugerem que as características psicológicas individuais influenciam o sucesso e são mediadas pelo envolvimento na escola. Por exemplo, as primeiras percepções de si mesmo/a como estudante e da própria escola, como um lugar ao qual pertence, são essenciais para o desenvolvimento de uma relação com a escola (Morrison, Cosden, O'Farrell & Campos, 2003).

Além do mais, a relação com pares também é preditora do sentimento de pertença à escola, isto é, relações positivas com pares contribuem para o ajustamento sócio-emocional do/a jovem (Ladd, 1990), dados estes que vão ao encontro dos referidos por Newman (1981), uma vez que a insatisfação com as relações estabelecidas com pares e o sentimento de alienação social estão relacionados com um fraco ajustamento sócio-emocional. Por outro lado, relações com pares positivas ajudam o/a estudante a criar laços com a escola, sendo que o envolvimento do/a estudante com a escola previne o abandono escolar (Battin-Pearson & colegas, 2000), conseqüentemente, Buhs e Ladd (2001) e Cernkovich e Giordano (1992) referem que as relações com pares são um aspecto tão importante que se torna vital para uma experiência escolar de sucesso. Isto ocorre pois o

envolvimento é uma condição necessária, senão suficiente, para que ocorra mudança desenvolvimental, considerado como mediador na aprendizagem incluindo, segundo McWilliam e Bailey (1992,1995), a totalidade dos comportamentos da criança, que abrange um largo espectro desenvolvimental e que fornece uma imagem holística das experiências da criança em contextos naturais.

Estes aspectos são particularmente importantes no período da adolescência pois esta necessidade de pertença é fundamental quando existem mudanças pessoais, quer em termos de características pessoais (identidade pessoal), como de afiliações (Berndt & Keefe, 1995).

Todos estes aspectos vão ao encontro das ideias de Baumeister e Leary (1995) quando afirmam que a importância das tarefas escolares e a formação (e consequente manutenção), assim como os laços afectivos e o suporte social, são fundamentais para o bem-estar emocional do/a jovem em desenvolvimento. São, estas relações, vinculações, fundamentais enquanto necessidades humanas.

Acrescenta-se que em termos de escola o envolvimento do/a estudante no referido contexto é fulcral para o seu sucesso. Mahatmya, Lohman, Matjasko e Farb (2012) afirmam que após o período do início da adolescência o envolvimento do/a estudante tende a ser estável ao longo do tempo, sendo que, neste período desenvolvimental, muitos dos/as estudantes revelam entre moderados a elevados níveis de envolvimento (nas suas diferentes dimensões, comportamental, cognitiva e emocional) apesar de mais baixos que os níveis dos/as estudantes que frequentam os últimos anos do ensino básico. Concluem, ainda, que há uma diminuição do envolvimento do/a estudante durante a transição para o ensino secundário (provavelmente, tais mudanças são função de um ambiente pessoal pobre ajustado a um decréscimo de oportunidades de autonomia e de relações de pertença, num ponto crítico do desenvolvimento em que ambos os aspectos têm um papel importante na explicação de resultados desenvolvimentais considerados saudáveis).

Tendo em conta tais conclusões, parece justificar-se a existência do abandono escolar por parte dos/as jovens enquanto adolescentes tentando lidar não só com as suas transições pessoais, mas também escolares.

É, então, nesta tentativa de ajudar o/a adolescente a manter-se na escola que surge no Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE) o conceito de *resiliência escolar ou educativa*, poder-se-á falar em promover o envolvimento, como se faz internacionalmente? Perante tais informações deste plano e tendo em conta o descrito em torno do constructo do envolvimento, será que tal resiliência escolar ou educativa é sinónimo ou uma componente do envolvimento? Neste sentido, promover apenas e só a referida resiliência, parece ser uma estratégia pobre apesar de considerar o modelo *life-span* para que seja prevenido o abandono escolar não só em período críticos, mas ao longo de todo o

ciclo de vida escolar e formativa dos/as estudantes. Este facto torna-se relevante a partir do momento em que, apesar de se anteciparem que diferentes factores em diferentes graus estarão associados ao sentimento de pertença à escola, esta extrapolação dos resultados só pode ser realizada a partir de estudos separados e independentes que dizem respeito a diferentes níveis de ensino (Morrison & colegas, 2003). Por exemplo, parece existir uma relação entre a retenção escolar e o abandono escolar (a retenção escolar relaciona-se com o comportamento de abandono escolar, pois parece preceder-lhe); existem pontos críticos associados à retenção escolar dos/as estudantes, nomeadamente, os anos de escolaridade: 2.º, 4.º, 7.º, 10.º e 12.º (analisando qualitativamente esta informação, estes anos de escolaridade coincidem com transições dos/as estudantes no sistema de ensino português), sendo que os dois anos com taxas mais elevadas de retenção são os do Ensino Secundário (10º e 12º anos de escolaridade).

Esta é, então, uma temática sensível em Portugal, pois o país mantém valores elevados face à média comunitária nestes dois indicadores, abandono escolar e saída precoce⁵. Apesar de arriscado e de que face ao PNAPAE parecer haver a necessidade de propor como causa do abandono escolar precoce a idade cronológica, não é possível pensar apenas neste factor mas sim num conjunto de factores que poderão ser a causa (e, consequentemente, fazer parte da solução), como a retenção escolar, os comportamentos disruptivos, o desinteresse e, até mesmo, a apatia pelos conteúdos académicos. Este é o mote da questão, também elaborada por Candeias (1997): a escola tem, realmente, contribuído para o desenvolvimento integral e multidimensional dos/as estudantes que a frequentam?

Outro dos dados apresentados e que revela grandes diferenças entre Portugal e os países da OCDE diz respeito à distribuição dos/as alunos/as Portugueses/as por modalidade/tipo de Ensino de nível Secundário⁶.

Quando se reflecte sobre o tipo de ensino promovido em Portugal existe uma alternativa ao sistema formal de ensino para jovens que não querem continuar no ensino secundário regular, é o ensino profissional. Este é entendido como uma contribuição para as respostas aos problemas que subsistem e que, segundo Madeira (2006), são: o abandono e o insucesso escolar, a dificuldade de inserção dos/as jovens no mercado de trabalho e os cada vez mais desajustes entre factores como a habilitação académica e a actividade profissional. Isto porque a formação profissional de jovens está directamente ligada ao mundo do trabalho. É, então, necessário que os sistemas de formação assegurem um

⁵ Segundo o *Education at a Glance – 2003* (OCDE; 2003), a percentagem da população portuguesa que concluiu pelo menos o Ensino Secundário ou equivalente é a mais baixa da OCDE (de acordo com dados de 2001, 20% em Portugal; e 64% na OCDE).

⁶ Revela um valor muito acima da média dos países da OCDE para a modalidade geral ou de prosseguimento de estudos (71.7% em Portugal; e 48.5% nos países da OCDE – dados de 2001). Este facto, vem reforçar a necessidade de acentuar a oferta e as opções pelo Ensino Secundário de cariz mais profissional/vocacional (28.3% em Portugal; 47.2% nos países da OCDE - dados de 2001).

quadro de competências e atitudes que permitam aos/às jovens inserir-se na vida activa e favoreçam, no futuro, a adaptação e a mobilidade necessárias às constantes mudanças tecnológicas e sociais, abrangendo, não só, as vertentes do saber, do saber-fazer, do saber-ser, como do saber-tornar-se (Madeira, 2006).

Esta é, no entanto, uma resposta encarada (erradamente) pela generalidade da população como resposta para os/as alunos/as que não conseguem/não gostam da escola e optam, na sua perspectiva por um ensino “mais fácil”, conotado como Madeira (2006) o refere, um ensino de segunda oportunidade, existindo, ainda, uma desafeição por este tipo de formação.

Isto porque é, sim, uma tentativa de inserir os/as jovens na vida activa, promovendo-se um ensino direccionado para o desenvolvimento das competências técnicas.

O ensino profissional visa o período escolar do ensino secundário, permitindo aos/às jovens que o concluem duas certificações: uma escolar (12º ano de escolaridade) e outra técnica (nível IV). Isto ocorre, pois a componente técnica e profissional do currículo permite que haja uma ligação “directa” entre o contexto escolar e o contexto profissional, uma vez que neste percurso os/as jovens realizam formação em contexto de trabalho, revelando-se como elementos positivos para os/as alunos/as que têm dificuldade em adaptar-se a um ensino mais académico, motivando-os/as a prosseguir e concluir a formação que frequentam.

Um dos objectivos centrais da componente prática é tornar a vida quotidiana na escola mais atraente para os/as estudantes contribuindo, igualmente, para a manutenção do interesse dos/as alunos/as que apresentam maiores dificuldades e não encontram resposta num ensino mais teórico (OCDE, 1989). Além do mais, o próprio período de estágio que os/as jovens realizam procura reforçar a formação de base e, simultaneamente, a ambientação dos/as jovens a um cenário de trabalho concreto (Madeira, 2006).

Uma das características deste tipo de ensino é o facto de se realizar através de módulos, permitindo, tal como refere Madeira (2006), que o/a jovem desenvolva e invista no seu processo de autonomia e responsabilidade, pois é ao/à estudante que cabe o principal papel no processo de aprendizagem.

Estes percursos mais profissionalizantes (cursos profissionais) são resposta em escolas secundárias mas também em escolas profissionais. Isto porque interpretando a Lei de Bases do Sistema Educativo (tal como o faz Pascoal, 2002), escolas profissionais, enquanto resposta para determinados estudantes, permitiram o preenchimento de uma lacuna em termos do sistema de educação.

Sendo os cursos profissionais uma alternativa aos cursos científico-humanísticos os seus planos curriculares incluem três anos lectivos, estando as diversas disciplinas divididas

em três componentes⁷: científica (com disciplinas específicas tendo em conta a área da curso); sociocultural (tronco comum a todos os cursos profissionais, composto pelas disciplinas: português, área de integração, educação física, língua estrangeira e tecnologias de informação e comunicação); e técnica (disciplinas técnicas da área profissional do curso, sendo uma a formação em contexto de trabalho).

Salienta-se, ainda, que outra das características desta tipologia de cursos é o facto de, no último ano, os/as estudantes terem que desenvolver e apresentar uma prova, a Prova de Aptidão Profissional (PAP), que visa apresentar e defender um trabalho individual, que de uma forma global, consiga incluir os conhecimentos teórico/práticos adquiridos ao longo da sua formação.

Alguns/mas estudantes optam por esta via de ensino uma vez que é caracterizada pela sua vertente prática, o que permite que alunos/as com maiores dificuldades no seu processo de aprendizagem teórico possam agora ter resultados académicos que correspondem às suas necessidades no sentido em que o seu trabalho prático é valorizado. Por outro lado, as disciplinas teóricas apresentam uma estrutura modular que permite que o/a estudante possa superar dificuldades na consecução dos objectivos de formação, e permite, igualmente, transferir para os/as alunos/as a capacidade de gerirem as suas próprias aprendizagens, através da negociação com o/a professor/a-formador/a, quando a conclusão do(s) módulo(s) aconselhe soluções diferenciadas. Reflecte, então, uma gestão modular dos conteúdos.

Globalmente, as escolas profissionais respondem com qualidade às necessidades de formação e preparam os/as jovens para a sua vida activa, proporcionando-lhes uma formação mais abrangente.

Esta resposta permitiu igualmente que houvesse uma valorização do/a aluno/a enquanto Pessoa, visando a sua participação em projectos culturais e ocupação de tempos livres, nomeadamente em contexto de escola, o que leva a que, e como refere Pacheco (1991), o peso da escola se acentue cada vez mais na sociedade e torne o papel do/a professor/a crucial para o saudável desenvolvimento do/a adolescente. Por exemplo, para alguns autores, como Birch e Ladd (1997) e Skinner e Belmont (1993) as relações entre professores/as - estudantes influencia o sentimento de pertença dos/as estudantes, sendo, de acordo com Whisler (1991), crítica à qualidade das relações estabelecidas entre professores/as - estudantes na construção da confiança e motivação, conseguindo os/as professores/as ajudar os/as estudantes a satisfazer as necessidades de competência, autonomia e relação (Connell, 1990, ref. por Tucker, Zayco, Herman, Reinke, Trujillo & Carraway, 2002).

⁷ Como consta no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

No estudo de Tucker e colegas (2002) foi possível concluir que os/as estudantes referiam que os/as professores/as que se mostravam mais interessados/as e envolvidos/as nas suas vidas, reportavam maiores níveis de envolvimento. Deste modo, Buriel (1983) refere que a interação professor/a-aluno/a é crítica para o processo educacional tendo consequências ao nível do sentimento de pertença dos/as estudantes e, simultaneamente, na avaliação que os/as professores/as fazem dos seus/suas alunos/as.

Neste sentido, recorda-se que Ryzin, Gravely e Roseth (2009) documentaram o facto de as escolas secundárias conseguirem não só directa mas indirectamente contribuir de forma positiva para o ajustamento do/a estudante. Dado que a escola se deve assumir como um espaço de descoberta e construção pessoal, articulando as características dos *curriculum* com as características do desenvolvimento do/a estudante por forma a que tais estratégias tenham em conta a multiplicidade cognitiva e, simultaneamente, a exploração das diversas potencialidades do/a estudante como Pessoa; contrariamente ao que tem acontecido em que a criação e descoberta do projecto de vida com significado se tem desenvolvido, sobretudo para alguns/mas alunos/as, pela negativa, ou seja, como consequência de um afastamento e um desenvolvimento à margem da escola, dificultando, assim, a concretização dos valores de igualdade de oportunidades e do desenvolvimento global do/a aluno/a no contexto educativo (Candeias, 1997).

Desta forma, e como refere Madeira (2006), o ensino técnico e profissional ao nível do ensino secundário, como alternativa à via de ensino, “poderá levar ao aumento da escolarização, mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem” (Marques, 1994, p.40, cit. por Madeira, 2006, p.125).

A escola é o lugar, por excelência, onde múltiplas experiências se vivem e vivenciam, dando-se o confronto com a diversidade social, com múltiplas atitudes e comportamentos acerca dos papéis sociais, dos diversos grupos étnicos, que irão moldar, de forma mais ou menos durável, crenças, convicções, sentimentos e os próprios comportamentos. Dado que a escola em geral, e os/as professores/as em particular, devem procurar promover o gosto e o prazer pela aprendizagem, tentar sensibilizar e motivar os/as alunos/as, bem como aprender a cultivar a curiosidade intelectual, daí a necessidade de reconhecer a escola como o espaço privilegiado de transformação para uma sociedade mais envolvente e motivadora, dado o seu potencial, que vai muito para além da mera transmissão de conhecimentos (Ramos, 2012), logo serem os/as próprios/as a promover o envolvimento dos/as estudantes.

A partir de estudos realizados (como o de Frydenberg et al., 2004, ref. por Neves, 2008) sabe-se que os/as adolescentes que não conseguem lidar de forma eficaz com os desafios que lhes são colocados apresentam sinais de baixa motivação, passividade, comportamentos disruptivos e abandono escolar/saída precoce do sistema educativo. Tendo

em conta tais conclusões, destaca-se que no próprio PNPAE (Canavarro, 2004) a promoção do sucesso académico, bem como a já referida resiliência escolar ou educativa são entendidos como factores motivadores da presença dos/as estudantes na escola são aspectos-chave, dada a elevada taxa de retenção e abandono escolar, principalmente, no ensino secundário. É, neste contexto, que as palavras de Veiga (2009) fazem todo o sentido: “o envolvimento dos alunos nas escolas é um factor protector contra o mau desempenho e o desajustamento escolar” (p.4276). Por exemplo, Estrela (1994) defende que é (também) função do/a professor/a a transmissão e o desenvolvimento de conhecimentos, a consciencialização de valores socialmente aceites, e o/a organizador/a da aprendizagem e estimulador/a de desenvolvimento cognitivo-afectivo do/a aluno/a, com quem este/a desenvolve a vinculação.

Isto porque, como se sabe pelos pressupostos teóricos de Bowlby também explicados através da metodologia de Ainsworth (Bretherton, 1992), a criança ao longo do desenvolvimento, para além das relações primárias, constrói outras relações significativas, de igual ou diferente qualidade (Howes & Oldham, 2001, ref. por Figueiredo & Machado, 2010), sendo que o papel dos/as amigos/as cumpre as necessidades de vinculação (apresenta características semelhantes à relação de vinculação como, dar confiança, partilhar, resolver conflitos e promover a gestão emocional). Todavia, o modo como se envolvem as sucessivas influências vinculativas na actualização dos seus modelos internos gera, ainda, algumas inconsistências entre os/as diferentes autores/as que têm estudado esta temática (Machado, 2009, ref. por Figueiredo & Machado, 2010).

Partindo desta analogia, pode-se considerar que o papel do/a professor/a que se pode assumir como figura influente no desenvolvimento e bem-estar da criança e jovem, pode ser tido como uma figura de vinculação, pois como refere Strecht (2008), quando o/a professor/a é um *Mestre*, as crianças e adolescentes recordá-lo/a-ão um dia mais pelas características de personalidade e relação do que, propriamente, pelos conteúdos programáticos que leccionou. Neste ponto relembra-se as palavras de Orthner, Akos, Rose, Jones-Sanpei, Mercado e Woolley (2010) para quem as teorias de aprendizagem têm vindo, constantemente e consistentemente, a suportar a ideia de que é significativa a relevância do contexto da escola para o sucesso académico do/a estudante.

Actualmente é, por isso, que conceitos como motivação e envolvimento são tão importantes, quer do ponto de vista afectivo, como do ponto de vista comportamental, e até mesmo cognitivo. Tal como afirma Ramos (2012) a escola para além de ser um local de aprendizagem, é igualmente um espaço onde os/as alunos/as se devem sentir bem, enfim devem sentir-se felizes. Para tal, nas últimas décadas, diversos/as autores/as têm reflectido acerca do domínio da educação e seus valores, do envolvimento e motivação dos/as alunos/as de hoje, do acto educativo, da missão e responsabilidade da própria escola, assim

como do desenvolvimento afectivo, cognitivo e moral dos/as jovens (Valente, 1995). Isto porque a escola, enquanto contexto de desenvolvimento passou a ser compreendida num contexto ecológico e sistémico no qual ocorre o desenvolvimento dos/as estudantes.

Em suma, nas palavras de Ramos (2012), a escola é hoje um local onde os/as alunos/as participam em diferentes tarefas e actividades, seja na tomada de decisões, ou outras, reflectindo-se no envolvimento activo numa sociedade democrática como meio para respeitar os direitos dos outros. E a autora continua ao referir que a escola tem um importante papel que deve desempenhar com toda a idoneidade, sendo compreendida como um lugar de aprendizagem na educação para os valores, mas também como criadora e difusora do saber. Neste sentido, o envolvimento do/as estudantes revela-se fundamental para que na escola os/as alunos/as reflectam sobre os seus próprios valores, favorecendo a aquisição de espírito crítico, a interiorização e clarificação de valores, e a discussão de dilemas. Constituindo-se como um espaço de *consciência crítica da sociedade* que se deve pautar pelos valores humanistas de exigência, rigor, competência e aprendizagem para a vida, repercutindo-se na construção de uma cidadania responsável e participativa (Martins, 2004).

Todavia, o percurso académico dos/as estudantes nem sempre é compreendido como tal e, por isso, a sua resposta face a este contexto nem sempre é a mais desejada: o sucesso académico, veja-se o caso da transição do ensino básico para o ensino secundário (coincidente, em termos de desenvolvimento humano com o período da adolescência).

Conforme Eccles e Midgley (1989) afirmam existem resultados positivos se as mudanças nas oportunidades escolares estão alinhadas com as mudanças nas necessidades de desenvolvimento dos/as estudantes. Algumas dessas mudanças poderão ser encaradas como factores de stress, dado que enfrentam as expectativas desconhecidas, por exemplo, a carga de trabalho académico (que aumenta de repente, quer em termos de volume como também de exigência), o aumento de dias de escola (e de horário), e, ao mesmo tempo, há menos apoio social, por parte de professores/as e colegas. Como resultado, muitos/as estudantes começam a apresentar dificuldades (são requeridas aprendizagens rápidas sem, na generalidade, se respeitar o ritmo natural da aprendizagem individual) reflectindo-se no seu percurso académico, nomeadamente, nas classificações finais, o que pode ter um forte impacto negativo no seu envolvimento na escola (Roderick & Camburn, 1999).

Logo, os/as adolescentes têm que estar preparados/as para definir e avançar com os seus projectos de aprendizagem, solicitar feedback sobre as estratégias que utilizam (auto-regulação) e assumir responsabilidades pela sua própria aprendizagem. É, por isso, que estabelecer relações significativas seguras com professores/as (por exemplo) é um factor importante, sendo compreendido como um factor de protecção, uma vez que, perante tais

exigências os/as adolescentes podem apresentar baixa motivação, passividade, absentismo, abandono escolar e, até mesmo, comportamentos disruptivos, muitas vezes associados à estrutura escolar (Correia, 2006, ref. por Neves, 2008), como o tamanho da escola e a competitividade (Neves, 2008), correndo o risco, bastante elevado, de a escola ser vivenciada de forma indiferente. Como diz Azevedo (2000, p.9, cit. por Queirós, Gomes e Silva, 2006, p.145), “As escolas de hoje tendem a configurar-se, para muitos adolescentes e jovens, como um local de passagem, um longo ritual de iniciação, sem alma, sem fontes de motivação, sem projecto, um tem-de-ser porque nada de mais relevante há para fazer”.

Além do/a adolescente se encontrar face a um contexto escolar não pode ser colocado de parte o facto de vivenciar o período da adolescência que, só por si, já tem características profundas de mudança.

É, por isso, vista, a maior parte das vezes, como “estranha” e, por isso, se tenta hoje salientar que as funções da escola e dos seus agentes não se pode, de modo algum, restringir à instrução. Deve sim, respeitar as particularidades individuais, como por exemplo a idade cronológica e as características psicológicas, procurando contribuir eficazmente para o desenvolvimento harmonioso dos/as adolescentes.

Na sociedade actual, quando se estuda a adolescência, a escola torna-se um contexto fundamental e um contexto que não deve ser descurado. É um contexto de desenvolvimento central para as crianças e jovens, é na escola, enquanto cenário de desenvolvimento, que os vínculos sociais são formados e nutridos (Abbott, O'Donnell, Hawkins, Hill, Kosterman & Catalano, 1998, ref. por Furlong & colegas, 2003). A importância da escola como fonte de desenvolvimento de habilidades sociais positivas (vinculação) é reconhecida na literatura que se debruça sobre o risco e a resiliência (Furlong & colegas, 2003)

De acordo com algumas investigações, por exemplo, Huebner e McCullough (2000, ref. por Fernandes, 2007) e Natvig e colegas (2003, ref. por Fernandes, 2007), concluíram que quem gosta da escola tem maior probabilidade de se sentir melhor consigo próprio/a e revela níveis mais elevados de bem-estar subjectivo. Ou seja, a escola é um contexto fundamental na vida quotidiana dos/as jovens, que a encaram como essencial para o seu bem-estar a longo prazo, reflectindo-se esta crença na participação em actividades académicas e não-académicas, uma vez que tais alunos/as tendem a ter boas relações com a comunidade escolar – sentem que *pertencem* à escola (Willms, 2003).

Este aspecto é de extrema importância, pois o/a adolescente passa cada vez mais tempo na escola (Fernandes, 2007), aspecto, este, que vai ao encontro das últimas políticas educativas em que se tem procurado que tal período seja aumentado graças à oferta, por parte da escola, de um conjunto de actividades de complemento curricular ou extracurricular.

A escola é, assim, compreendida num contexto ecológico e sistémico no qual ocorre o desenvolvimento dos/as estudantes (Veiga & colegas, 2009), sendo, na opinião, de Pajares e Schunk (2001) uma fonte socializadora com um forte impacto na vida dos/as alunos/as, mas para atingir os seus objectivos é preciso que se promova entre os/as estudantes interesse e entusiasmo pela aprendizagem e, conseqüentemente, pelo bom desempenho escolar.

Todavia, ao mesmo tempo que pode ser um contexto positivo, também acarreta outras características, como o facto de poder ser promotor de stress, experienciando, os/as adolescentes, diferentes níveis de stress associados às tais transformações da fase da adolescência e, conseqüentemente, as estratégias utilizadas para fazer face a esses sentimentos/emoções são fundamentais. Tal como mencionado por Matheney et al. (1993, ref. por Neves, 2008), de um modo geral, os problemas psicossociais que, normalmente, afectam os/as adolescentes (como seja o baixo desempenho académico) são atribuídos à incapacidade dos/as jovens utilizarem, de forma adequada, estratégias de *coping*⁸.

Os processos de *coping* são, particularmente, importantes, pois permitem uma maior/melhor compreensão sobre a forma como os/as adolescentes respondem e lidam com os problemas e transições, pessoais e profissionais (incluídas aqui as questões escolares), a que estão e são sujeitos/as e que, por sua vez, têm, como referem Hussong e Chassin (2004, ref. por Borges, Manso, Tomé & Matos, 2008), impacto no seu ajustamento psicossocial.

De acordo com Lazarus e Folkman (1984, ref. Borges & colegas, 2008) as estratégias de *coping* são entendidas como um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais que os/as adolescentes utilizam como forma de lidar e responder a determinadas situações com que são confrontadas e que dizem respeito a exigências específicas (podem, estas, ser internas ou externas) ou o conflito entre ambos, e que são analisadas como excedentes de recursos pessoais.

Os autores, Borges e colegas (2008), salientam que na globalidade dos estudos que enfatizam as estratégias de *coping* encontram-se duas estratégias que se distinguem: estratégias de *coping* focadas na emoção (esforços cognitivos e comportamentais para evitarem pensar sobre a situação-alvo), e estratégias de *coping* focadas no problema (esforços cognitivos e comportamentais no sentido de lidarem e responderem a uma situação).

O *coping* adolescente é entendido por alguns autores, por exemplo, Compas, Davies, Forsythe e Wagner (1987, ref. por Neves, 2008), como a competência para lidar com tarefas específicas da idade e é considerada como a mais consistente variável preditora do bem-

⁸Por não haver em Língua Portuguesa uma única palavra que expresse a complexidade do termo e tal como é habitual em estudos sobre *coping*, neste trabalho optou-se por manter o termo original (Antoniazzi, Dell'Aglio & Bandeira, 1998; Raimundo, 2005; ref. por Neves, 2008). O termo pode ser interpretado como “enfrentar”, “lidar com” ou “adaptar-se”.

estar psicológico. De acordo com Seiffge-Krenke (1995, ref. por Neves, 2008) o *coping* é fundamental na adolescência, pois os/as jovens podem, ainda, não ter desenvolvido as estratégias consideradas eficazes para lidar com os seus eventos de vida (*life events*), uma vez que traduz o papel activo do/a adolescente ao lidar com determinadas situações.

Salienta-se que no contexto Escola podem ser aprendidas e utilizadas diferentes estratégias de *coping* pois há um compromisso da parte da escola em transmitir os valores universais, assim como atitudes e comportamentos éticos que permitem uma integração neste contexto, através da participação nas actividades e tarefas escolares (Martins, 2000).

Nos últimos anos, o *coping* tem sido temática e objecto de estudo de uma panóplia de investigações e trabalhos científicos, nomeadamente, como refere Somerfield e McCrae (2000, ref. por Neves 2008) no âmbito da Psicologia. É, por isso, que se sabe que ao nível do contexto escolar um em cada cinco jovens experiencia *distress* num nível que interfere significativamente com a sua aprendizagem e bem-estar em contexto escolar (Roeser, 1998, ref. por Neves, 2008) sendo, por isso, o desenvolvimento de competências de *coping* fundamental enquanto factor protector (de resiliência).

Como refere Díaz-Aguado (1995) a escola actual é, essencialmente, entendida como uma instituição específica de transmissão de informação das sociedades complexas, assente numa linguagem escrita, que exige abstracção. Neste sentido seria de esperar que a diversidade cultural dos/as alunos/as que a frequentam fosse uma maior preocupação, bem como as diversas formas de linguagem dos seus grupos de proveniência. Assim, e como menciona Candeias (1997), a acção educativa deveria realizar-se em função do nível de desenvolvimento do/a aluno/a, afirmando-se pela diferença e multidimensionalidade, quer de respostas, como de acções a transmitir e desenvolver. Neste âmbito relembram-se os estudos de Gardner (1983, 1987) e Goleman (1996) que defendem a necessidade de os *curricula* académicos alargarem os conteúdos escolares aos conhecimentos de domínios como o cinestésico-corporal, musical, espacial, interpessoal e intrapessoal, deixando de privilegiar apenas o desenvolvimento e aprendizagem de conhecimentos lógico-matemáticos e verbais.

A partir destas propostas pode-se enquadrar o que, actualmente, em Portugal existe em termos de sistema educativo, mas também o modelo de escola implementado (Fontes, 2008). Ou seja, as escolas sofrem, de acordo com Ramos (2012), fortes pressões para melhorar o rendimento dos/as alunos/as e evitar o seu abandono precoce, em particular no ensino secundário. Por isso, Martins (2004) defende que deve existir uma profunda reestruturação do sistema de ensino português, sendo necessária uma política educativa que garanta as melhores medidas, provavelmente uma efectiva aproximação do modelo de escola construtivista em que o processo de aprendizagem seja interiorizado, como afirma Martins (2000), cabe ao *saber fazer* ir ao encontro dos/as estudantes. Nesta sequência

salientam-se as principais conclusões do estudo de Dunleavy e Milton (2009): os/as adolescentes não apresentam comportamentos claros de envolvimento na escola porque procuram responder a determinadas necessidades a que a Escola não responde, ou seja, resolver problemas reais, envolver-se com o conhecimento, fazer a diferença (no mundo), ser respeitado/a, aprender com os outros (comunidade escolar). Outros estudos, como o de Ferguson e colegas (2005), concluem que os/as estudantes valorizam a Educação, procurando a sua elevada qualidade sendo pessoalmente relevante para si, logo, o envolvimento dos/as estudantes na escola pode ocorrer desde o pré-escolar, promovendo actividades como dizer o que mais gosta na escola.

Na procura desta “nova” política a própria escola tendo maior eficácia na tomada de decisões, estabelecendo projectos e promovendo a formação de professores/as que poderá ir de forma mais incisiva ao encontro dos interesses dos/as estudantes, permitirá um eficaz melhoramento em termos da capacidade de aprender, estilos cognitivos, estando atenta aos sistemas culturais e relações estabelecidas que, se não estiverem em linha de conta poderão estar na base do insucesso, abandono e absentismo escolar (Martins, 2003). Pois só através da promoção e aprendizagem de valores pró-sociais, como refere Ramos (2012), a escola tem um papel activo também na educação moral dos/as jovens, sem esquecer que é uma organização complexa, um lugar de vários mundos e justiças, é um lugar de aprendizagem e de convivência social, de cooperação e de resolução de conflitos, sendo, por isso, importante a preocupação pela clarificação e educação dos valores assim como de comportamentos de ajuda, que os/as jovens se envolvem com a escola, pares e professores/as, assim como com a aprendizagem, dado que a clarificação das expectativas de responsabilidade individual e relações positivas com pares é fundamental (*Department of Education and Early Childhood Development, 2009*).

É, então possível verificar, tal como diz Ramos (2012), que os/as alunos/as que optam e frequentam o ensino profissional são jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar, ou que já o abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos. Esta problemática associa-se ao facto de nos dias que correm e na sociedade portuguesa se assistir a uma mudança de paradigma sócio-económico, com implicações na organização do mundo do trabalho e das carreiras dos indivíduos (Savickas, 2008).

Veja-se que, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (2012), no período de 2010/2011 encontravam-se inscritos no Ensino Secundário 440 895 inscritos, dos quais, 344 621 jovens e 96 274 adultos, o que no caso dos/as jovens corresponde à mais elevada taxa de escolarização atingida até ao momento neste nível de ensino (72,5%).

De acordo com os dados apresentados no relatório do Conselho Nacional de Educação (2012), em 2011 e no escalão etário dos 20-24 anos, só 64,4% desta população

tinha completado o Ensino Secundário (comparando com os 74% da UE27), havendo, no entanto, entre 2000/2001 e 2010/2011, um aumento de 6,6% no número de inscritos no ensino secundário.

Ainda a partir deste relatório, verifica-se que já é maioritária a opção pela dupla certificação (com excepção das regiões autónomas) se considerada a totalidade da oferta de jovens e adultos (sendo, no ensino secundário, a presença das mulheres globalmente maioritária).

Verifica-se que tem havido um progresso no acesso ao ensino secundário. Todavia, acrescenta-se que além destes factores, o facto de terem interesses diferentes contribui, igualmente, para a escolha de um outro percurso escolar. Uma vez que se sabe que a exposição a uma estratégia clara de exploração da carreira é uma forma de promover o envolvimento da escola, especialmente para os/as alunos/as em risco de insucesso escolar. Isto porque os/as alunos/as que *vêem* as ligações entre o que aprendem na escola e a possível carreira e oportunidades de trabalho para além do 3º ciclo são mais propensos/as a participar nas aulas e trabalhos escolares (mantendo-se na escola), e constroem uma imagem positiva dos seus futuros (Hoyt, 2005, ref. por Orthner e colegas, 2010).

Assim, quando se mencionam os interesses e escolhas em termos dos diferentes percursos que os/as estudantes podem escolher surgem as escolhas vocacionais e, neste sentido, enquadram-se, entre outras, as teorias de desenvolvimento vocacional de Super e Holland, pois nem o comportamento individual, nem o aconselhamento de carreira ocorrem num vazio, pois como afirma Ferreira (2011) dado que há constrangimentos das contínuas transacções pelas normas sociais, expectativas comportamentais, políticas, tradições culturais, crenças e valores. Todavia, seja qual for a combinação de tais variáveis são os mediadores da estrutura de oportunidades, estabelecendo ocupações e caminhos que são valorizados e para quem estão disponíveis, definindo, assim, os grupos em risco ou marginalizados e os grupos valorizados e premiados, logo, os dilemas de carreira devem, pois, ser compreendidos em relação aos seus contextos (Herr, 2008).

São, então, encontrados dois tipos de teorias: estruturais (foco nas características individuais e tarefas ocupacionais) e desenvolvimentais (ênfase no desenvolvimento humano durante a vida, *life span*).

As teorias estruturais tiveram o seu início com os estudos de Parsons que referia que a escolha de uma profissão se devia a três factores: conhecimento de si (atitudes, habilidades, interesses, recursos e limitações); conhecimento dos requisitos e condições de sucesso, vantagens e desvantagens, remuneração, oportunidades e perspectivas em diferentes linhas de trabalho; consciência da relação entre os dois factores anteriores.

Holland desenvolveu a sua teoria a partir de tipos de personalidade, sabendo que os indivíduos tendem a escolher uma carreira que reflecta a sua personalidade, bem como o

contexto em que se insere. Assim, encontrou tipos de personalidade (comuns a todos), sugerindo que quando melhor fosse o encontro entre a personalidade e a carreira, maior seria a satisfação pessoal, desenvolvendo um modelo em hexágono, onde apresentou alguns conceitos-chave: consistência, diferenciação, identidade e congruência.

Já em relação às teorias desenvolvimentais o autor mais representativo é Donald Super. De acordo com a sua teoria é necessário reconhecer as mudanças pelas quais as pessoas passam ao longo do seu desenvolvimento (arrisca-se a analogia de que pode ser compreendida como uma teoria ecológica do desenvolvimento vocacional, pois considera as mudanças do sujeito em contexto e fase vital em que se encontra). Segundo o autor, os padrões de carreira são determinados por factores socioeconómicos, pelas habilidades individuais, características pessoais e oportunidades. Afirma, então, que as pessoas procuram a satisfação na carreira através dos papéis profissionais que lhe permitem implementar e desenvolver o seu *self*. Logo, a maturidade vocacional, enquanto conceito-chave da sua teoria, manifesta-se no sucesso encontrado entre o estágio desenvolvimental e as tarefas ao longo do seu ciclo vital. Neste sentido, encontrou diferentes estádios de desenvolvimento vocacional, tendo em conta as mudanças sofridas pelos indivíduos.

Super considerou, igualmente, os diferentes papéis que cada pessoa desempenha durante o seu período de vida, tendo desenvolvido dois modelos complementares da sua teoria: modelo do arco-íris da vida e carreira e o modelo do arco normando.

De modo semelhante, a Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira (Lent, 2005; Lent, Brown & Hackett, 2002), que surge a partir do trabalho sobre a teoria de desenvolvimento de carreira (Lapan, 2004, ref. por Orthner e colegas, 2010), baseia-se no pressuposto de que os factores cognitivos desempenham um papel fundamental na tomada de decisão e desenvolvimento da carreira, em conjunto com factores ambientais como o género, a etnia, o apoio social e as barreiras. Tenta, assim, compreender os processos pelos quais os indivíduos formam os seus próprios interesses, fazem escolhas e atingem determinados níveis de sucesso nos contextos educacionais e ocupacionais (Lent, 2005; Lent & colegas, 2002).

Esta teoria baseia-se em pressupostos não só sócio-cognitivos (Lent & colegas, 2004) mas também motivacionais (Ryan & Deci, 2000) e propõe que o planeamento profissional e a exploração de carreira são importantes para o desenvolvimento normal do/a adolescente, auxiliando os/as jovens a definir um objectivo e estabelecer ligação com a sua aprendizagem o que, por sua vez, pode promover a ligação/envolvimento com a escola e percepção da escola e da comunidade como um *link* para futuras oportunidades e escolhas.

Da Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira decorrem três modelos fundamentais, o Modelo: dos Interesses, da Escolha e Desempenho. Segundo o primeiro, os interesses vocacionais dizem respeito aos padrões de preferência dos indivíduos relativamente às

várias ocupações e actividades relevantes para a carreira. Considera-se que são determinantes importantes para a escolha de carreira: os factores cognitivos e experienciais que originam os interesses, assim como o papel dos interesses na motivação do comportamento de escolha e de aquisição de competências, ou seja, as pessoas desenvolvem interesse pelas actividades em relação às quais se sentem auto-eficazes e quando antecipam resultados satisfatórios do seu desempenho, e vice-versa, formulam objectivos para se manter ou aumentar o seu envolvimento nessas actividades. Estes objectivos, por sua vez, vão aumentando o envolvimento na actividade, resultando este envolvimento na solidificação ou reformulação da auto-eficácia, expectativas de resultado e, novamente, dos interesses (Ferreira, 2011). Extrapolando tais ideias, também aqui se verifica o envolvimento de cada pessoa no novo contexto – carreira, na escolha de um curso profissional.

Resumindo, Lapan, Kardash e Turner (2002, ref. por Orthner & colegas, 2010) defendem que o planeamento da carreira relaciona-se com a auto-regulação na aprendizagem e sucesso. Por outro lado, Kenny et al. (2006, ref. por Orthner & colegas, 2010) concluíram que elevados níveis de planeamento da carreira e o início da escola estão associados a um aumento do envolvimento da escola ao longo do ano lectivo.

O potencial de implementação de uma estratégia de aprendizagem que tenha em conta a carreira orientada para os/as alunos/as não é uma ideia nova, já em tempos anteriores se procurou melhorar o envolvimento na escola através de uma melhor orientação sobre como a sua educação os poderia preparar para o futuro mercado de trabalho (Hoyt, 2005, ref. por Orthner & colegas, 2010). Porém, muitos/as jovens já se tinham desvinculado da escola quando a orientação para a carreira lhes foi apresentada (Orthner & colegas, 2010).

Faz, então, sentido que se reflecta sobre o facto de a vida humana estar a mudar e de uma forma extremamente rápida, reflectido tal facto na pouca estabilidade das suas vidas, uma vez que os empregos são crescentemente tão temporários como os estilos de vida (Herr, 2008). Por isso, Savickas (2008) defende que a metáfora *climbing the corporate ladder* foi substituída pela *riding the waves*, dado que os problemas de carreira do séc. XXI se tornaram vagos e incontroláveis, deixando os/as estudantes e os/as trabalhadores/as confusos/as e sem certezas face aos múltiplos papéis de vida (conforme explicado anteriormente que são fundamentais para a imagem que cada um constrói de si). Impõem-se, assim, grandes transformações na forma de exercer, de pensar e de valorizar o trabalho (Gonçalves, 2006) e os restantes papéis de vida (Ferreira, 2011), fazendo todo o sentido que sejam trabalhadas e colocadas em prática as propostas dos autores sobre o desenvolvimento vocacional.

O desafio é, então, estabelecer e maximizar as oportunidades que permitam a todos/as os/as jovens enfrentar com sucesso os novos padrões de excelência (Sinclair & colegas, 2003) não só escolares mas enquanto futuros profissionais.

São as escolas que oferecem possibilidades para o futuro e independência, são também as escolas que oferecem recursos conceptuais que podem contribuir para algumas identidades. Para os/as alunos/as que abandonam, a escola deixou de ter potencial para contribuir para os seus planos de vida e a escolaridade não é mais encarada como um lugar viável para se desenvolver a identidade (Smyth, 2006). Sendo as escolas ambientes em que os/as alunos/as trabalham, assistem às aulas e realizam projectos e trabalhos, desenvolvendo-se enquanto Pessoa, o envolvimento foi apresentado como possível resposta para o referido abandono (Salmela-Aro & Upadaya, 2012). Perceber a questão do envolvimento dos/as alunos/as na escola é reflectir sobre a qualidade da educação e aceitar o desafio de desenvolver aprendizes preparados/as para dar um sentido a um mundo complexo e incerto em que vive (Marques, 2001), onde a aprendizagem, em sentido alargado incluindo valores e atitudes, não termina com a saída da escola. Uma vez que a escola tem um papel determinante no domínio da formação do/a aluno/a que, de modo algum, se reduz à aquisição de saberes técnico-científicos. De igual modo, a formação moral não se deve reduzir à transmissão e promoção dos valores, mas também à criação de hábitos e atitudes através de experiências, num processo de aquisição e interiorização de valores (Cunha, 1996).

O envolvimento dos/as alunos/as na escola tornou-se, assim, parte integrante da conversa sobre prevenção do abandono escolar e de conclusão do ensino (Christenson, Sinclair, Lehr & Hurley, 2000; Doll & Hess, 2001; Grannis, 1994; ref. por Sinclair & colegas, 2003), pois como verificado também é um contexto fulcral para o desenvolvimento da própria identidade.

Em geral, o envolvimento, a motivação e a adaptação à escola são elementos mediadores que ligam os relacionamentos com os/as professores/as e os pares ao sucesso escolar dos/as alunos/as. O envolvimento dos/as alunos/as na sala de aula/escola é um passo muito importante para a ligação afectiva dos/as alunos/as, bem como a competência, o controlo, a adaptação e, conseqüentemente, o desempenho/sucesso escolar (Furrer & Skinner, 2003).

Se tal envolvimento parece não existir, a consequência poderá ser o abandono precoce da Escola. Para muitos/as estudantes, a retirada sócio-psicológica e comportamental da escola (que leva ao abandono) começa maioritariamente no ensino básico. Tal facto é comprovado pela pesquisa em adolescentes que confirma que o aumento da percepção futura de relevância da carreira está associada a níveis mais elevados de envolvimento dos/as alunos/as, tendo sido desenvolvidos programas específicos no sentido

de promover a relevância futura carreira no ensino básico, um desses exemplos é o programa *CareerStart*⁹ (Orthner & colegas, 2010), que pode ser implementado em escolas para promover este tipo de aprendizagem.

Através da análise dos resultados obtidos por Bahia, Janeiro e Duarte (2007) identifica-se que a adolescência é o período crítico na tomada de decisão (também no sistema educativo português), ou seja, a maioria dos participantes refere ter decidido por uma carreira artística durante a sua adolescência, mais especificamente, quando tinham 15, 16 e 17 anos de idade; três participantes referem tê-la feito durante a infância; por fim, seis outros estudantes reconheceram a sua tomada de decisão na idade adulta, depois de experiências noutra área profissional.

Savickas (2002) lembra que o contexto particular em que os indivíduos constroem as suas carreiras é fundamental, pois factores como o ambiente físico, a cultura, a família, os grupos sociais e a escola afectam a forma como as pessoas se vêem em papéis profissionais. Além disso, o mundo global, em rede e culturalmente diversificado que emerge cada vez mais reflecte a percepção de uma ampla gama de oportunidades para escolhas profissionais (Bahia, Janeiro & Duarte, 2007).

Globalmente, todas estas preocupações têm eco. Os/As educadores/as estão preocupados com o não-envolvimento do/a estudante na escola e aprendizagem, sendo o abandono escolar precoce uma das principais causas do comportamento desviante na escola e baixo desempenho académico (Carrington, 2002; Cordeiro, Walstab, Tesse, Vickers & Rumberger, 2004, ref. por Harris, 2008). A comunidade escolar está particularmente preocupada com a correlação não-envolvimento/abandono precoce da escola (Finn & Rock, 1997; Willms, 2003). Segundo Harris (2008) a maioria da investigação no âmbito do envolvimento foi solicitada e promovida por organizações governamentais, com o intuito de saber quais os problemas relacionados com a retenção e comportamento dos/as alunos/as.

Tal como em Portugal, Smyth (2006) concluiu que o abandono da escola por jovens adolescentes se tem intensificado ultimamente, precisamente ao mesmo tempo que houve um endurecimento dos regimes de políticas educacionais, que tornaram as escolas em locais menos apelativos para alunos/as e professores/as. Poucas dúvidas há de que condições favoráveis de aprendizagem nas escolas se têm vindo a deteriorar (ênfase na prestação de contas, normas, aumento do número de estudantes de diferentes *backgrounds*,...) o que origina que os/as estudantes não se revejam nesta Escola, pois sentem que as suas vidas, experiências, culturas e aspirações são ignoradas, banalizadas,

⁹*CareerStart* é um programa que visa promover o envolvimento de todos/as e que responde às iniciativas de reforma da educação actual, apoiando os esforços mais abrangentes para promover colaborações com a comunidade educativa e que beneficiem os/as alunos/as em situação de risco. Procura-se dar relevo aos conteúdos da carreira nos currículos básicos, promovendo o envolvimento dos/as alunos/as. Os/As professores/as e alunos/as relatam que o programa os beneficia e estimula o pensamento futuro da carreira e aprendizagem do/a aluno/a em sala de aula. (Orthner, Akos, Rose, Jones-Sanpei, Mercado & Woolley, 2010)

ou denegridas, desenvolvendo um sentimento de hostilidade em relação à instituição de ensino. Consideram, por isso, que na escola não vale, simplesmente, a pena investir emocional e psicologicamente por forma a justificar o seu envolvimento (Smyth, 2006).

Partindo deste enquadramento e reflectindo sobre o ensino secundário, onde, em Portugal, a taxa de abandono ainda é elevada, assim como a não conclusão do ensino obrigatório torna-se fundamental estudar o conceito do envolvimento neste nível de ensino, e ter em conta a sua especificidade face aos restantes.

O ensino secundário, nível sobre o qual recai o estudo, abrange jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos¹⁰, confronta-se com o duplo objectivo de preparar os/as alunos/as para o ensino superior e para a vida activa.

Esta estruturação reflecte a política educativa portuguesa, em que se procura incentivar os/as alunos/as a frequentar a escola até que atinjam a idade de 18 anos; valorizar a identidade e a importância do ensino secundário; tornar o 12º ano como o mínimo exigido em termos de escolaridade; consolidar a oferta de formação de tipo profissional; otimizar recursos promovendo uma acção conjunta entre as escolas secundárias, escolas profissionais e centros de formação profissional.

O ensino profissional tem procurado, assim, modificar os seus objectivos e os seus currículos, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral dos/as jovens, aliando “uma sólida formação geral a uma cultura tecnológica e a um saber-fazer” (Cabrito, 1994, p.14, ref. por Madeira, 2006, p.126). Para tal é necessário que o ensino secundário (seja qual for a sua modalidade) cativa os/as jovens para cursos com *pertinência social*, dando prioridade à vontade e interesse dos/as alunos/as, em consonância com a programação efectiva para a formação qualificada e de aquisição e competências (Martins, 2004). Uma vez que permite ultrapassar o estigma de que a especialização numa determinada área impediria o alargar de horizontes, pois a criação de alternativas permite contactos com outros saberes, todos interligados (Manso, 2006).

Nos dias de hoje, com o aumento da escolaridade obrigatória (12º ano de escolaridade), são exigidas novas competências, sem, no entanto, esquecer as atitudes e comportamentos, necessidades e expectativas dos/as alunos/as uma vez que este período coincide com a fase da adolescência, o que está na base de dificuldades e instabilidades pessoais.

Martins (2003) refere que apesar das diferenças, a escola exige uniformidade na formação básica e secundária, o que poderá estar na base da desmotivação dos/as alunos/as mais capacitados, não proporcionando as alternativas viáveis para os/as mesmas, não respondendo às necessidades dos/as estudantes do ensino secundário. O autor

¹⁰A limitação em termos de idade de participação no estudo deve-se ao facto de nas escolas secundárias da rede pública, não existir limite de idade para a frequência de um Curso Profissional; todavia nas escolas profissionais privadas, em turmas financiadas, a idade limite de frequência é de 25 anos, podendo, a título excepcional, autorizar-se a frequência do curso por alunos com idade superior a 25 anos (Portaria n.º 49/2007, de 8 de Janeiro, artº 3.º, n.º 2).

continua salientando que existe grande diversidade de interesses e aptidões e mesmo na presença de diferentes respostas, é necessário que o ensino secundário seja mais dirigido para as expectativas pessoais, académicas e do mercado de trabalho dos/as estudantes. Todavia, tal problemática não é fácil de solucionar uma vez que as escolas têm um trabalho difícil em envolver os/as estudantes que têm diferentes origens, podendo, os/as professores/as sentir-se frustrados/as dados os factores de risco familiares que parecem intransponíveis (Sharkey, You & Schnoebelen, 2008) – uma vez que de acordo com Figueiredo, Marques, Costa, Pacheco e Pais (2005) o investimento emocional dos/as pais/mães é um elemento decisivo para a qualidade dos cuidados e da interacção que estabelecem com a criança, podendo-se inferir que esta qualidade é, igualmente, fundamental no período da adolescência tendo consequências profundas aquando desta fase do ciclo vital.

Outro dos factores a ter em consideração quando se trabalha o ensino secundário é a transição/mudança de escola. O ambiente escolar representa um importante contexto e o ajuste entre estudantes-escola é especialmente importante a considerar quando os/as alunos/as mudam de escola. Como os/as alunos/as participam activamente em contexto de sala de aula e na escola estes/as são susceptíveis de influenciar a dinâmica e as normas da turma e da própria escola; da mesma forma que a escola, turma, professores/as influenciam as atitudes, comportamentos e desempenho académico dos/as seus/suas estudantes (Eccles et al, 1993; Roeser, Eccles & Sameroff, 2000, ref. por McMahan, Parnes, Chaves & Viola, 2008), havendo uma relação recíproca que, como é óbvio, deverá ser melhor compreendida para que tal mudança não origine desmotivação, desinteresse e, consequentemente, seja factor de abandono por parte do/a estudante.

Todavia, seja em que escola for, é no ensino secundário que os/as estudantes necessitam, segundo Martins (2003) e a teoria do investimento pessoal, de incentivos pessoais, de exprimir as percepções pessoais, de ter consciência das capacidades e limitações e, ainda, de aplicar a experiência às situações, por forma a sentirem que estão integrados e desenvolverem um sentimento de pertença (sabendo que nesta fase de desenvolvimento os/as jovens modificarão as suas estruturas mentais, atitudes e valores, bem como a sua forma de estar na vida (Martins, 2000)).

CAPÍTULO II

BEM-ESTAR E SUPORTE SOCIAL

É mais necessário estudar os homens do que os livros.

François La Rochefoucauld

Neste capítulo apresentam-se as variáveis em estudo bem-estar e suporte social, referindo-se não só as respectivas definições, mas a sua importância para o envolvimento dos/as estudantes na escola no âmbito do modelo multidimensional de Lam e Jimerson (2008).

2.1. BEM-ESTAR

Actualmente, o bem-estar é um constructo de difícil operacionalização uma vez que existe uma panóplia de abordagens, perspectivas teóricas e metodológicas. Apesar disso, este conceito parece surgir na Grécia Antiga, com Aristóteles que destacou a importância do controlo pessoal das acções e as respostas do sujeito face ao mundo e, como refere McMahon (2004, ref. Fernandes, 2007), seria uma forma de crescimento pessoal mediante as contingências de vida.

Verifica-se, hoje, que as investigações têm alargado o seu interesse ao pólo positivo do bem-estar. Esta perspectiva reflecte a tendência emergente que tem surgido na direcção da psicologia positiva, que procura salientar a força do ser humano e o respectivo funcionamento óptimo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, ref. por Gomes, 2008).

A partir da análise de Schaufeli e Bakker (2001, ref. por Gomes, 2008) inicialmente os trabalhos no âmbito do bem-estar restringiam-se a um contexto muito particular, o profissional. A partir deste, os autores encontraram duas dimensões de bem-estar relacionadas com o trabalho – activação e identificação - em que o envolvimento é caracterizado pelo vigor (elevada activação) e dedicação (elevada identificação). Por outro lado, o bem-estar psicológico, enquanto dimensão global do funcionamento psíquico englobaria aspectos perceptivo-cognitivos e afectivo-emocionais, estando fortemente associado à personalidade (Fernandes, 2007).

Apesar de hoje em dia se encontrar, em estudos recentes, a procura em identificar e promover experiências e resultados positivos em crianças, adolescentes e adultos (Carvalho, 2009), verifica-se que nem sempre assim foi.

Em 2005, Galinha e Pais-Ribeiro realizaram uma revisão de literatura com o intuito de esclarecer e compreender este constructo do bem-estar, de onde se conclui que o bem-estar subjectivo é uma parte positiva da Saúde, que inclui uma dimensão cognitiva (satisfação com a vida) e outra afectiva (afectos positivos e negativos) da avaliação subjectiva que o sujeito faz de si e da sua vida (Diener, Such, Lucas & Smith, 1999, ref. por Remédios, 2010). Apresenta-se, assim, como um campo de estudo que abrange outros grandes conceitos e domínios de estudo como são a Qualidade de Vida, o Afecto Positivo e o Afecto Negativo.

Tal como referido anteriormente em relação ao constructo do envolvimento, também o estudo do Bem-Estar é, relativamente, recente, tendo apenas nos últimos tempos suscitado interesse generalizado nas diferentes vertentes da Psicologia, vindo, por isso, aos poucos a reforçar a sua identidade (uma vez que as investigações permitem confirmar a sua estrutura e sistema de conceitos associados).

O conceito agora em análise apresenta, na sua história, heranças históricas distintas mas que são integradas como dimensões do Bem-Estar Subjectivo. De acordo com Wilson (1960, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), o seu nascimento científico situa-se nos anos 60, em que o referido autor se propôs estudar duas hipóteses do Bem-Estar. Relacionou, então, os conceitos de Satisfação e de Felicidade numa perspectiva Base-Topo (a Satisfação imediata de necessidades produz Felicidade, enquanto a persistência de necessidades por satisfazer causa Infelicidade) e Topo-Base (grau de Satisfação necessário para produzir Felicidade depende da adaptação ou nível de aspiração, que é influenciado pelas experiências anteriores, pelas comparações com outros, pelos valores pessoais e por outros factores) (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

Sintetizando, vários autores são consensuais face a estes dois modelos explicativos do bem-estar subjectivo, ou seja, no modelo *Top-Down* há a propensão interna para experienciar o mundo de determinada forma que irá, posteriormente, afectar a forma como o indivíduo interage e percebe o mundo. Isto significa que se uma pessoa tiver uma perspectiva positiva, mais facilmente poderá experienciar ou interpretar um determinado evento como positivo (quando comparada com uma pessoa que tenha uma perspectiva mais negativa), logo, a atitude positiva perante objectivos e eventos é um factor causal do bem-estar (Diener & Ryan, 2009, ref. por Charneca, 2012). Neste modelo são, então, integradas as dimensões globais da personalidade que influenciam a forma como os indivíduos reagem aos problemas.

Por outro lado, existe o modelo de *Bottom-Up* que defende que a vivência de momentos positivos e negativos influencia a percepção do bem-estar subjectivo. Assim, um momento positivo fará com que o indivíduo experiencie um maior bem-estar (Diener & Ryan, 2009, ref. por Charneca, 2012). Desta forma, pode-se concluir que na perspectiva *Top-Down*, o bem-estar subjectivo é uma causa, enquanto que na perspectiva *Bottom-Up* é um efeito.

Apesar de durante algum tempo estes modelos explicativos se apresentarem de forma separada, procura-se, hoje, integrar os dois num modelo integrativo que explique a dinâmica do bem-estar. Tal modelo integrativo abarca tanto as dimensões gerais da personalidade como a Natureza das Circunstâncias de Vida que influenciam a forma como a pessoa interpreta os eventos da sua vida, influenciando o bem-estar do sujeito (Brief, Butcher, George & Link, 1993, ref. por Charneca, 2012). A inovação deste modelo é o facto

de existir um mecanismo mediador ao nível da interpretação das circunstâncias de vida, dependente, por um lado dos traços de personalidade da pessoa, e por outro da própria natureza das circunstâncias de vida em si (Bizarro, 1999). Entretanto, muitas outras teorias e modelos têm surgido com o objectivo de explorar o constructo do bem-estar, como é o caso das teorias cognitivas (segundo as quais são os processos cognitivos que determinam o bem-estar individual), apresentando-se como exemplo, o modelo AIM (Atenção, Interpretação e Memória) de bem-estar no qual os indivíduos com elevado nível de bem-estar tendem a focar a sua atenção nos estímulos positivos, interpretam os eventos de forma positiva, recordando-os com uma *memória prévia positiva* (Diener & Biswas-Diener, 2008; Diener & Ryan, 2009, ref. por Charneca, 2012). Outras teorias são as Teorias Evolutivas que surgem com o propósito de explicar a origem do bem-estar, sugerindo que os sentimentos de prazer e bem-estar são produzidos com o intuito de ajudar a sobrevivência humana (Fredrickson, 2001).

Resumindo, o bem-estar subjectivo, segundo Diener, Lucas e Oishi (2002, ref. por Carvalho, 2009) é considerado como o conjunto de avaliações realizado sobre o grau de agradabilidade acerca da vida, incluindo duas dimensões, uma mais afectiva e outra mais cognitiva. A dimensão mais emocional diz respeito à felicidade e à experiência de estados afectivos positivos, enquanto a dimensão cognitiva diz respeito à satisfação com a vida e o seu contexto, como seja, o trabalho, a família, o grupo, a saúde, o self e as finanças.

De acordo com Carvalho (2009, p.89), “O bem-estar subjectivo é entendido como um conceito alargado que inclui muitas expressões de afectos positivos, baixos níveis de afectos negativos, um nível elevado de felicidade e um nível elevado de satisfação com a vida”.

Inicialmente, os estudos visaram a descrição das medidas de felicidade e satisfação, encontrando-se diferentes modelos conceptuais. Por exemplo, em Diener e Biswas-Diener (2002, ref. por Carvalho, 2009) e tendo em conta o modelo teórico do temperamento e personalidade encontra-se que o nível do bem-estar a longo prazo é influenciado pela componente genética da personalidade, bem como o facto de acontecimentos diários poderem aumentar ou diminuir o nível de bem-estar.

Headey e Wearing (1992, citado por Diener & Biswas-Diener, 2000, ref. por Carvalho, 2009) desenvolveram o modelo do equipamento dinâmico em que os acontecimentos de vida dão ou não felicidade se se tratarem de bons ou maus acontecimentos. Assim, este modelo parece permitir concluir que o bem-estar é influenciado pela personalidade de cada um.

Oishi, Diener, Suh e Lucas (1999, cit. por Diener, Oishi & Lucas, 2003, ref. por Carvalho, 2009) concluíram que os/as estudantes que valorizam o sucesso, o facto de terem boas notas foi considerado preditor da sua satisfação. Isto permitiu constatar que a

felicidade de cada sujeito depende dos seus valores. Por outro lado, encontram-se algumas investigações que concluem que determinadas estratégias de *coping* potenciam o bem-estar psicológico (Aspinwall & Taylor, 1992, ref. por Neves, 2008), sendo que os estudos longitudinais que sugerem que o uso de determinadas estratégias de *coping* produtivo pelos adolescentes não são, necessariamente, preditivas de uma boa adaptação na fase adulta, apesar de contribuir para o bem-estar dos/as jovens (Feldman et al., 1995, cit. por Frydenberg, 1996, ref. por Neves, 2008).

Além destes modelos, também a teoria do Fluir (*Flow*) contribuiu para uma melhor compreensão do bem-estar subjectivo. De acordo com a teoria referida o balanço que decorre entre as competências e os recursos disponíveis influencia o valor positivo das actividades. Por isso, Czikszentmihayi's (2002, ref. por Carvalho, 2009) defende que uma pessoa é feliz se se encontrar envolvida em actividades tidas como um desafio que possa ser alcançado. A partir dos dados que recolheu, formulou a sua teoria do fluxo: a teoria da experiência ideal com base no conceito de fluxo - o estado em que as pessoas estão tão envolvidas numa determinada atividade que nada mais parece importar, ou seja, a experiência em si é tão agradável que as pessoas fazem-na mesmo com grande custo.

O conceito de fluxo refere-se ao estado óptimo de concentração em que a atenção está centrada, as distrações são minimizados, e o sujeito tem prazer na interacção com a actividade autónoma, logo, pessoas num estado de fluxo relatam dissociação de tempo, a falta de reconhecimento de fome ou fadiga, e que as suas habilidades estão adaptadas às exigências da tarefa (Whalen, 1999, ref. por Carvalho, 2009).

De uma forma geral, as diferentes conceptualizações do bem-estar subjectivo propõem que este está associado ao nível de felicidade e satisfação com a vida, encontrando-se, assim, pontos de vista relacionados com a procura de prazer baseando-se na compreensão do desenvolvimento humano e desafios da vida.

Pensando no bem-estar dos/as jovens surge o conceito de satisfação e, por isso, no sentido de predizer a satisfação escolar foi desenvolvido, por Karatzias, Power, Flamming, Lennan e Swanson (2002, ref. por Fernandes, 2007), um modelo em que são combinadas variáveis (por exemplo, demográficas, de personalidade e stress escolar) e conseguem explicar uma grande proporção da variância (56%) enquanto dimensão avaliativa. Tal modelo conseguiu demonstrar, tal como o afirma Fernandes (2007), que factores escolares individuais (como o género feminino e os/as alunos/as de anos de escolaridade inferiores) tendem a experienciar níveis de satisfação escolar mais altos, quando mediados por níveis de auto-estima elevados e afectividade positiva, e baixos níveis de stress escolar e afectividade negativa. Por outro lado, considerando as variáveis analisadas é possível concluir que o maior preditor demográfico foi a idade/ano de escolaridade no que respeita à

satisfação escolar. Já as experiências de stress em contexto escolar têm maior poder explicativo no que respeita à qualidade de vida escolar (Fernandes, 2007).

Em termos históricos, na década de 60, o conceito de Bem-Estar enquadrava-se nos estudos da Economia e tinha o significado de Bem-Estar Material, uma vez que os economistas associavam o Bem-Estar ao rendimento. Neste sentido, o Bem-Estar Material pode ser compreendido enquanto avaliação feita pelo indivíduo ao seu rendimento (a contribuição dos bens e serviços que o dinheiro pode comprar para o seu Bem-Estar). Todavia, todos sabem que além dos recursos materiais, outros factores determinam o Bem-Estar, melhor, a Qualidade de Vida (como a saúde, as relações, a satisfação com o trabalho e a liberdade política).

Com o tempo e a emergência do constructo de Bem-Estar, como hoje se conhece, foi necessário distinguir, operacional e terminologicamente, os conceitos de Bem-Estar Material e Bem-Estar Global (Van Praag & Frijters, 1999, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). É, então, possível enquadrar este constructo à luz de inúmeras teorias, modelos e correntes filosóficas, mas de acordo com Ryan e Deci (2001, ref. por Remédios, 2010) existem, essencialmente, duas perspectivas teóricas de base do bem-estar, e que são o bem-estar subjectivo e o bem-estar psicológico.

É nesta tentativa de mudança conceptual, na passagem de um Bem-Estar em sentido material para sentido global, que se justificam os estudos empíricos realizados e delimitados por Andrews e Robinson (1991, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005) entre as décadas de 60 e 80. Neste período de tempo os autores encontraram 12 estudos americanos realizados a nível nacional sobre o Bem-Estar Subjectivo e que permitiram identificar um nível médio de Bem-Estar Subjectivo expresso pela população, tendo em conta os grupos demográficos definidos¹¹.

Ainda que não, exclusivamente, sobre o Bem-Estar Subjectivo, o Inquérito Social Geral nos EUA, que decorreu na década de 70/80, incluiu uma bateria de itens que procuravam medir a Satisfação e a Felicidade globais em relação a determinados domínios de vida, tendo-se tornado na maior fonte de informação sobre Bem-Estar Subjectivo, na época. Contudo, tais estudos não foram apenas realizados nos EUA, veja-se o caso do estudo multinacional de Cantril (1967, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), que decorreu em 13 países e que foi a base da conhecida *Lader Scale*.

Ao longo do tempo, e considerando o Bem-Estar Subjectivo, tem sido efectuada uma recolha de dados em diversos países através da utilização dos inquéritos *Eurobarometer*, conduzidos anualmente desde 1973, na maior parte dos países da União Europeia, dando informação sobre os efeitos das nações, período de tempo, geração e vários factores psicológicos e sociais (Inglehart & Rabier, 1986, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

¹¹ Cf Galinha e Ribeiro, 2005.

De acordo com Carvalho (2009) podem-se, então, encontrar diferentes influências para o estudo do bem-estar subjectivo, nomeadamente: a sociologia (que factores demográficos se encontram no âmbito do bem-estar subjectivo), a saúde mental (aspectos como felicidade e satisfação), as teorias da personalidade (qual a personalidade de sujeitos felizes e infelizes), a psicologia social e a psicologia cognitiva (como a adaptação consegue ou não influenciar o bem-estar).

Nesta década de 70 surge a designada Segunda Revolução da Saúde, cujos princípios centrais consistiram em defender o retorno de uma perspectiva ecológica na Saúde, defendendo a ênfase na Saúde (e não na doença), e criando espaço para que os conceitos de promoção da saúde e de estilo de vida surgissem.

A Organização Mundial de Saúde, em 1986, definiu Saúde como

a extensão em que um indivíduo ou grupo é por um lado, capaz de realizar as suas aspirações e satisfazer as suas necessidades e, por outro lado, de modificar ou lidar com o meio que o envolve. A Saúde é vista como um recurso para a vida de todos os dias, uma dimensão da nossa Qualidade de Vida e não o objectivo de vida (Pais-Ribeiro, 1998, p.86, cit. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005, p.207).

É, neste enquadramento, que o conceito de Bem-Estar surge consistentemente associado ao conceito de Saúde, generalizando-se no campo da Saúde Mental (Terris, 1975; O'Donnell, 1986; ambos ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Mais concretamente, e partindo da definição de saúde mental de 2004 da OMS, Keyes e Lopez (2002, ref. por Carvalho, 2009, p.110) definem saúde mental como um “estado completo que consiste na ausência de doença mental e na presença de níveis elevados de bem estar”. É, então neste âmbito, no contexto da saúde mental, que o bem-estar é encarado como um conjunto de adaptações – biológicas, psíquicas e, também, socioculturais (Fernandes, 2007).

A Psicologia passou, assim, a interessar-se pelos aspectos positivos do espectro da Saúde Mental (e não a focar-se, exclusivamente, nos factores que conduzem a perturbações) (Carvalho, 2009), passando a incluir dimensões positivas como, por exemplo, o Bem-Estar Subjectivo, a percepção de auto-eficácia, a autonomia, a competência e a auto-actualização do potencial intelectual e emocional próprio (World Health Organization [WHO], 2001). Tal interesse deveu-se, igualmente, ao facto de o bem-estar ser encarado como um conceito intrínseco ao próprio conceito de saúde mental, logo, um dos objectivos principais a ser atingido pelos/as psicólogos/as, quer estes/as adoptem uma perspectiva terapêutica, preventiva ou promocional (Schroeder & Gordon, 2002, ref. por Remédios, 2010).

A investigação sobre o Bem-Estar Subjectivo abre, assim, caminho para o facto de que as pessoas não apenas evitam o mal-estar mas procurem a Felicidade, sendo este o ponto de viragem da orientação da Psicologia para a Saúde Mental. O conceito de Bem-

Estar permitiu, então, que se construíssem medidas que possibilitassem uma avaliação mais *fin*a dos indicadores da Saúde Mental, através de variáveis como a Satisfação com a Vida, a Felicidade, o Afecto Positivo e o Afecto Negativo (Lucas, Diener & Suh, 1996, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

É, assim, com este novo rumo, que o Bem-Estar Subjectivo se assume como conceito-chave de um emergente campo de investigação: a Psicologia Positiva. Por exemplo, Seligman (2002, ref. por Carvalho, 2009) defende que se devem estudar as forças e virtudes do ser humano, salientando-se a ênfase dada a outras variáveis mais subjectivas associadas ao bem-estar, como o bem-estar, a satisfação, o fluir, o prazer, a felicidade, o optimismo, a esperança e a fé.

Neste âmbito há que referir que o estudo dos determinantes da Felicidade tem reforçado o conhecimento científico acerca da dimensão positiva das emoções humanas e da própria qualidade de vida. O conceito de Bem-Estar é, assim, o conceito-chave deste domínio de investigação e todavia, este constructo é, tal como já referido, alvo de variadas definições, por exemplo, Veenhoven (2000, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005) refere que os conceitos de qualidade de vida, bem-estar e felicidade, são utilizados como sinónimos, enquanto que Sirgy (2002, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005) inclui a satisfação com a vida, o afecto positivo e negativo, o bem-estar subjectivo, a felicidade e a percepção de qualidade de vida, como factores subjectivos da qualidade de vida.

Após esta primeira tranche de trabalhos, houve necessidade de, nos anos 80, distinguir bem-estar psicológico de bem-estar subjectivo, quando a abrangência do conceito e a quantidade de investigação produzida sobre o mesmo teve como consequência uma crise na sua definição, tendo surgido, então, a proposta de subdivisão em Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar Subjectivo. Salienta-se que em 1980, quando se dá esta divisão conceptual. O bem-estar psicológico passa a ser um constructo estudado e investigado por diversos/as autores/as, identificando-se como campo de estudo graças ao trabalho de Ryff.

A referida subdivisão está bem patente no trabalho de Carvalho (2009), ou seja, quando se encontram estudos sobre o bem-estar encontram-se duas abordagens: uma que evidencia a forma como os sujeitos avaliam a qualidade e satisfação com as condições de vida e respectivo contexto (perspectiva hedónica); e outra que se centra no desenvolvimento do adulto e na sua saúde mental (perspectiva da eudaimonia).

De acordo com o primeiro conjunto de estudos, o bem-estar inclui aspectos como a felicidade, satisfação e experiências emocionais (bem-estar subjectivo), enquanto a segunda perspectiva conceptualiza o modelo de bem-estar segundo as dimensões do funcionamento positivo (bem-estar psicológico).

O Bem-Estar Subjectivo forma, por sua vez, um campo de estudo que integra as dimensões de Afecto e Satisfação com a Vida, enquanto que o Bem-Estar Psicológico

constitui outro campo de estudo, que integra os conceitos de auto-aceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, propósito na vida e desenvolvimento pessoal. Saliencia-se que o modelo de bem-estar psicológico tem origem nalgumas críticas feitas ao modelo de bem-estar subjectivo, nomeadamente, o facto de este constructo ser muito restritivo, uma vez que o bem-estar é bem mais do que satisfação com a vida e afectos positivos e ausência de afectos negativos.

Em relação ao bem-estar psicológico, um dos estudos representativos é o de Fernandes (2007) que procura compreender a dinâmica do bem-estar psicológico na adolescência a partir de uma contextualização do funcionamento psicológico positivo, enquanto factor de avaliação da saúde mental a um nível multifactorial. Este estudo centrou-se no modelo ecológico de Vasconcelos-Raposo (1993) que defende uma compreensão da situação baseada em factores de diversas ordens: intra-individual, inter-individual e sociocultural, em que o ser humano é encarado como um sujeito activo, um ser intencional. Esta investigação procurou colmatar algumas limitações de investigações anteriores, procurando numa abordagem holística, conhecer acontecimentos de vida, contextos e recursos do sujeito e definir a qualidade do funcionamento psicológico e adaptação do comportamento numa perspectiva de auto-avaliação funcional (Fernandes, 2007).

O modelo do bem-estar psicológico foi concebido por Carol Ryff (1989, ref. por Remédios, 2010; Carvalho, 2009). É um modelo multidimensional, que ajuda a compreender melhor dimensões como personalidade e saúde mental (Novo, 2003; ref. por Carvalho, 2009) e baseia-se em concepções de crescimento pessoal e auto-realização, englobando seis dimensões: aceitação de si (sentir-se bem consigo próprio, retrata o nível de auto-conhecimento, funcionamento óptimo e maturidade), relações positivas com os outros (mantêm relações interpessoais de confiança, capacidade de estabelecer relação de empatia e afeição com os outros, capacidade de amar e manter amizades), controlo sobre o meio (moldam o contexto para satisfazer necessidades pessoais, capacidade do sujeito para escolher ou criar ambientes adequados às suas características e a capacidade de controlo de meios complexos), autonomia (manutenção da individualidade, tem como indicador o *locus* interno de avaliação e a independência das aprovações externas), objectivos de vida (dá sentido aos seus esforços e desafios, capacidade de estabelecer objectivos, atribuindo significado à própria vida), e crescimento pessoal (colocar-se à prova necessidade constante de crescimento pessoal, vivência de novas experiências e desafios). Estas dimensões do funcionamento psicológico são avaliadas a partir de seis escalas.

Este constructo, bem-estar psicológico, foi desenvolvido e enquadrado numa perspectiva ligada à eudaimonia, assentando a perspectiva de bem-estar numa conceptualização teórica, o que ultrapassa algumas limitações do modelo de bem-estar subjectivo e quando se estuda apenas uma dimensão, no entanto, esta tem a limitação de

apresentar dimensões associadas exclusivamente ao designado funcionamento psicológico positivo e, segundo alguns/mas autores/as uma conceptualização adequada de bem-estar deveria integrar domínios ligados ao funcionamento positivo, mas também domínios ligados aos índices de sintomatologia (Diener, 1994; Kazdin, 1993; Schlosser, 1990; Heady, Holmstrom, & Wearing, 1985; Heady, Kelley & Wearing, 1993, ref. por Bizarro, 1999), logo, deveriam ser desenvolvidas perspectivas integradoras do conceito. Ryan e Deci (2001, ref. por Carvalho, 2009) concebem o bem-estar como um conceito multidimensional que inclui aspectos de ambas as perspectivas, hedonismo e eudaimonia.

Ryff e Keyes (1995, ref. por Carvalho, 2009.) constataram haver associações moderadas entre duas escalas do bem-estar psicológico, ou seja, a aceitação de si e o domínio do meio, e as medidas de felicidade e satisfação.

Em investigações mais recentes surge o modelo de Lent (2004, ref. por Carvalho, 2009) que considera o bem-estar subjectivo e psicológico como duas dimensões fundamentais da expressão humana, assumindo esta perspectiva um entendimento compreensivo do bem-estar e que inclui variáveis pessoais, comportamentais e ambientais.

De uma forma geral, os estudos sobre o bem-estar subjectivo desenvolveram-se em paralelo aos do bem-estar psicológico e, muitas vezes, em articulação com os conceitos do Bem-Estar Psicológico, no âmbito da saúde em geral.

Apesar de todos estes indicadores históricos, o que é facto é que ainda nos anos 90, a análise da saúde era compreendida a partir da doença, por isso, Martin Selligman, definiu como objectivo para a *American Psychological Association* (APA), no ano da sua presidência, procurar o que, activamente, faz as pessoas sentirem-se preenchidas, envolvidas e significativamente felizes, uma vez que a saúde mental deveria ser mais do que a ausência de perturbação mental deveria ser algo próximo de um estado vibrante de tonicidade muscular da mente e do espírito humanos (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Além disso, entre outras iniciativas, foi criada a *Fundação Templeton* que recompensava monetariamente a investigação científica realizada na área, o que originou um verdadeiro *boom* de investigação sobre a Felicidade, o Optimismo, as Emoções Positivas e os Traços de Personalidade mais saudáveis.

Porém, apesar desta explosão de trabalhos científicos, em Portugal, a investigação sobre o Bem-Estar Subjectivo é ainda restrita e poucos são os trabalhos publicados nesta área.

Como referido anteriormente, no decurso da sua história e evolução, o bem-estar subjectivo foi caracterizado como um conceito amplo e, conceptualmente, difuso, tendo sido verificado, por alguns/mas autores/as, que ao longo da literatura científica, os termos do bem-estar subjectivo têm sido utilizados com pouco respeito pelas suas distinções conceptuais e operacionais (Andrews & Robinson, 1991, ref. por Galina & Pais-Ribeiro,

2005). Isto ocorre porque os/as investigadores/as de várias áreas de estudo reuniram os seus próprios conceitos e designações, no estudo do bem-estar subjectivo, e os constructos utilizados são transferíveis, todavia, nem sempre são sinónimos.

Alguns autores têm vindo a apelar para a necessidade que existe de integração do conceito (Sirgy, 2002, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), por exemplo, de entre as diversas propostas apresentadas, existe hoje algum consenso em torno da definição do conceito incluindo as dimensão cognitiva (há um juízo avaliativo, normalmente exposto em termos de Satisfação com a Vida, seja global ou especificamente), e uma dimensão emocional (pode ser positiva ou negativa e é expressa também em termos globais, de Felicidade, ou em termos específicos, através das emoções).

Actualmente, o Bem-Estar Subjectivo apresenta-se como um campo de estudo em expansão, em que a medição sistemática do conceito lhe tem dado os critérios de validade e fidelidade necessários, e existindo consenso entre os/as investigadores/as sobre a existência de uma dimensão cognitiva e uma dimensão afectiva do Bem-Estar Subjectivo (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Apesar de tais dimensões estarem separadas, estão substancialmente correlacionadas (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

Salienta-se, que os/as investigadores/as que enquadram os estudos do bem-estar subjectivo no âmbito da intervenção com adolescentes orientam as suas pesquisas no sentido da análise de dimensões afectivas (felicidade) e cognitivas (satisfação com a vida) (Fernandes, 2007).

O bem-estar subjectivo é, então, uma vasta categoria de fenómenos onde se incluem as respostas emocionais das pessoas, domínios de satisfação e julgamentos globais de satisfação com a vida.

McCullough, Heubner e Laughlin (2000, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005) defendem a existência de um modelo tripartido do Bem-Estar constituído por três componentes independentes mas interrelacionadas: a satisfação com a vida global (avaliação cognitiva positiva da vida pessoal como um todo), o afecto positivo (frequência de emoções positivas num indivíduo (emoções como orgulho, interesse) e o Afecto Negativo (frequência das emoções negativas, como, por exemplo, perturbação e hostilidade). Logo, as pessoas que demonstram um Bem-Estar positivo experienciam uma preponderância de emoções positivas em relação às emoções negativas, avaliando positivamente a sua vida como um todo.

De acordo com Fredrickson e Losada (2005), o papel das emoções positivas e negativas, no processo de adaptação do ser humano, pode ou não florescer, uma vez que a experiência de emoções positivas é hipótese de ampliar pensamentos e comportamentos dos seres humanos, facilitando respostas mais adaptativas aos ambientes, e criam maiores

oportunidades de aprendizagem e de acumulação de recursos, facilitando ainda mais o bem-estar futuro (Fredrickson, 2001). Neste sentido, a função de ampliação deste modelo baseia-se na existência de recursos pessoais duradouros, que ajudam os indivíduos a preparar-se para desafios futuros. Por outras palavras, as emoções positivas criam como que espirais para o bem-estar (Fredrickson & Joiner, 2002), pois uma possível relação entre tais emoções e o bem-estar futuro, é a forma como afecta o coping.

Já Sirgy (2002, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005) define o Bem-Estar Subjectivo como um estado afectivo que se mantém ao longo do tempo e que é composto por três componentes, a: experiência acumulada de Afecto Positivo em domínios da vida salientes; experiência acumulada de Afecto Negativo em domínios da vida salientes; e avaliação da Satisfação com a Vida global ou em domínios importantes da vida.

Neste sentido, Diener, Suh e Oishi (1997, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), definem as componentes do Bem-Estar Subjectivo, como: Satisfação, Afecto Positivo e (baixos níveis de) Afecto Negativo. O Bem-Estar Subjectivo está, assim, estruturado de modo a que as três componentes formem um factor global ou variáveis interrelacionadas, podendo, cada uma das componentes ser subdividida, isto é, a Satisfação com a Vida Global pode ser dividida em satisfação em vários domínios de vida e estes podem ser divididos em várias facetas; o Afecto Positivo pode ser dividido em emoções tais como alegria, afeição e orgulho; o Afecto Negativo pode ser dividido em emoções negativas como vergonha, culpa e tristeza.

Por sua vez, Diener, Suh, Lucas e Smith (1999, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005) definem o Bem-Estar como uma área de estudo e não como um constructo específico, tornando o Bem-Estar uma variável ampla que exige cuidado na comparação com outras variáveis, havendo necessidade em verificar se o constructo é ou não verdadeiramente diferente dos construtos que inclui ou com os quais se relaciona.

Já para Diener, Suh e Oishi (1997, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005) é possível encontrar-se três características cardinais do Bem-Estar Subjectivo, enquanto campo de estudo. Primeiramente, o campo de estudo cobre todo o espectro do Bem-Estar e não se restringe aos estados indesejáveis, em vez disso, as diferenças individuais nos níveis de Bem-Estar Positivo são consideradas importantes, pois o campo de estudo interessa-se pelos factores que diferenciam as pessoas ligeiramente felizes, das moderadamente felizes e das extremamente felizes. Uma segunda característica em que o Bem-Estar Subjectivo define-se em termos das experiências internas do indivíduo, logo não se impõem critérios ou avaliações externas, é, sim, medido a partir da perspectiva do próprio indivíduo. E, por fim, o campo de estudo enfatiza estados de Bem-Estar Subjectivo a longo prazo e não apenas o humor momentâneo. Uma vez que o que pode dar Felicidade num momento pode não ser o mesmo que produz o Bem-Estar Subjectivo de longo termo (isto apesar de o humor dos

indivíduos poder flutuar em função dos eventos de vida, o/a investigador/a interessa-se pelo humor ao longo do tempo e não apenas em emoções passageiras).

Actualmente, o Bem-Estar Subjectivo é um constructo com uma importância crescente, uma vez que se espera que as pessoas vivam as suas vidas de modo a que se sintam preenchidas, segundo os seus próprios critérios, o que leva a que não seja de forma alguma surpreendente que um inquérito a estudantes universitários/as tenha revelado que a Satisfação com a Vida e a Felicidade foram classificadas como extremamente importantes, e pasme-se (ou não!) mais importantes que os próprios rendimentos (Diener & Biswas-Diener, 2000, ref. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

Globalmente, no âmbito deste enquadramento, pode-se considerar que o constructo do bem-estar engloba o funcionamento psicológico óptimo do indivíduo (Deci & Ryan, 2008, ref. por Charneca, 2012). Porém, ao longo da história de vida científica deste constructo a sua definição tem sido, como verificado, controversa, também ao nível do que é uma experiência óptima ou uma boa vida.

Neste sentido, alguns/mas investigadores/as têm procurado integrar as perspectivas actuais de bem-estar conceptualizando-as à luz de uma perspectiva cognitivo-comportamental desenvolvimentista (Bizarro, 1999), pois diversos são os estudos que apontam para as consequências positivas de elevados níveis de bem-estar e satisfação com a vida, principalmente, ao nível da saúde física e psicológica, longevidade, emprego, relações sociais e recursos pessoais e sociais (Diener & Ryan, 2009; Diener & Biswas-Diener, 2008; Lyubomirsky, King & Diener, 2005, ref. por Remédios, 2010), daí a pertinência de se estudar este constructo, relacionando-o com factores que o permitam promover.

Através da revisão da literatura acerca do bem-estar verifica-se que a investigação realizada tem tido, essencialmente, como população-alvo os adultos, provavelmente, dever-se-á ao facto de ainda haver diferenças em conceptualizar o desenvolvimento do bem-estar nos/as adolescentes.

Constata-se, por isso, que se alguns/mas adolescentes são capazes de lidar com os vários desafios e exigências das tarefas desenvolvimentais, sem uma acentuada alteração do seu bem-estar psicológico, já outros/as há para quem essas novas situações podem provocar uma exaustão nos seus recursos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, o que se reflecte em profundas alterações no seu equilíbrio e, conseqüentemente, no bem-estar psicológico (Bizarro, 1999). Estas mudanças vão exigir aos/às jovens, competências e vários recursos de adaptação, que estariam na base dos recursos utilizados na transição para a adolescência com sucesso, no entanto, nem sempre as exigências pessoais e sociais são vivenciadas de forma tão eficaz como seria de esperar. A aquisição das competências pessoais e sociais vai ocorrendo desde a infância e são estas competências que vão permitindo ao sujeito obter o sucesso nas interacções com os outros e aumentar um sentido

de auto-eficácia e autoestima, essencial ao desenvolvimento saudável e níveis de bem-estar satisfatórios (Silva, 2004).

As consequências desfavoráveis a que este processo pode conduzir são que as alterações ao bem-estar psicológico podem ser os precursores de todo um espectro de desordens psicológicas mais graves que podem surgir de numerosas formas, desde problemas comportamentais a emocionais, ao insucesso escolar, entre outros (Geldard & Geldard, 1999; Offer & Schonert-Reichl, 1992, ref. por Bizarro, 2001).

Durante muito tempo, considerou-se a adolescência como um período de risco, onde o bem-estar poderia ser posto em causa quando as etapas desenvolvimentistas não eram atingidas, no entanto, actualmente, também se considera a adolescência como um período de oportunidades, onde é possível atingir uma estabilidade emocional e onde se pode promover o bem-estar (Sampaio, 1994). Logo, as intervenções ao nível da adolescência consideram a perspectiva do potencial do/a jovem, identificando-se, por isso, como uma perspectiva complementar às abordagens terapêuticas, a prevenção e a promoção do bem-estar e da saúde, dando-se ênfase à promoção de factores de protecção (Davis & Tolan, 1993; Bizarro, 1998; Dryfoos, 1997, ref. por Remédios, 2010). É, neste enquadramento, que surgem alguns instrumentos como o *Child and Youth Well-Being Index* (CWI) por Land e colegas (2007, ref. por Carvalho, 2009) nos E.U.A., enquanto que no Canadá foi desenvolvido, por Cummings e colegas (2003, ref. por Carvalho, 2009), o *National Index of Subjective Wellbeing*.

No contexto português o bem-estar dos adolescentes não tem sido alvo de muitos estudos, o que leva a que os instrumentos construídos têm sido restritos, sendo que o estudo sobre a qualidade de vida e saúde se enquadra essencialmente no âmbito de dois projectos europeus (com amostras representativas da população portuguesa adolescente). Os projectos europeus são: *Kidscreen* e *HBSC* (Matos, 2010) que visam a adaptação dos instrumentos para a população portuguesa (Carvalho, 2009).

Em Portugal, e como forma de integrar as perspectivas actuais de conceptualização do constructo do bem-estar, Bizarro construiu um modelo que serviu de base à elaboração de um instrumento de avaliação de bem-estar psicológico na adolescência – a Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA¹²). Bizarro (1999, 2001) fez uma revisão de literatura no âmbito das conceptualizações e resultados empíricos efectuados por autores/as que têm vindo a estudar o bem-estar, tendo concluído que o bem-estar psicológico inclui uma componente subjectiva, que é a avaliação subjectiva do próprio sujeito e que irá reflectir o seu nível de bem-estar psicológico (e não apenas indicadores externos à pessoa), por isso, a autora constatou que o modelo multi-dimensional seria o

¹² Um dos instrumentos utilizados neste estudo, ver Anexo 4.

mais adequado para definir um constructo tão complexo, e que inclui componentes subjectivas que incluem, por sua vez, domínios afectivos e cognitivos.

A EBEPA visa, então, avaliar o bem-estar nos/as adolescentes, tendo em conta todas as características deste período, ou seja, um período de mudanças. Este modelo, cognitivo – comportamental, sustenta o instrumento, na medida em que, salienta uma conceptualização do funcionamento psicológico que visa a importância de fenómenos cognitivos, assim como a interacção destes com as expressões emocionais e os padrões de comportamento. Neste modelo, para além da importância dada às cognições no funcionamento psicológico do indivíduo saudável e no desenvolvimento de perturbações não só emocionais mas também comportamentais dá, simultaneamente, relevância ao papel desempenhado pelos factores emocionais e comportamentais, que os considera como elementos essenciais para alterar os sintomas e a consequente inadaptação, procurando melhorar o funcionamento adaptativo e, conseqüentemente, o bem-estar psicológico. Este modelo baseia-se numa conceptualização do funcionamento psicológico que salienta a componente cognitiva e a sua relação com o comportamento e a expressão emocional (Beck, 1976, 1991, ref. por Bizarro, 2001), indo, por isso, ao encontro da concepção de bem-estar psicológico como constructo que inclui as referidas componentes (cognitivas e afectivas).

A dimensão desenvolvimentista deve, segundo Bizarro (1999), conjugar-se com o modelo em causa por forma a que seja possível uma melhor consistência do construto, pois de acordo com Bizarro (1990, ref. por Carvalho, 2009) o constructo de bem-estar dos/as adolescentes deve ser entendido como “não-patológico”, integrador e multidimensional. Há ausência de diferentes perturbações, encontrando-se, sim, indicadores positivos e recursos pessoais que visam o adequado funcionamento do/a adolescente. Logo, o modelo cognitivo/comportamental - desenvolvimentista procura evidenciar as características idiossincráticas da Pessoa, definindo-a em relação ao seu estágio desenvolvimental, o que significa que tem em conta a panóplia de influências que podem ser contempladas no seu nível de desenvolvimento e que, neste sentido, contribuem para a conceptualização do Bem-estar Psicológico (Bizarro, 1999). Todavia, globalmente, no estudo longitudinal de 1999 desenvolvido por Bizarro, os resultados mostram que, apesar desta estrutura multidimensional, todas as dimensões encontradas contribuem apenas para uma dimensão global, entendendo-se o bem-estar como um *continuum* que vai de um maior a um menor bem-estar (encontrando-se uma dependência entre os pólos). Este estudo mostra, também, que o significado do constructo bem-estar se mantém ao longo do tempo, salientando-se que a dimensão cognitiva emocional positiva é a que mais contribui, surgindo, seguidamente, as dimensões: cognitiva-emocional negativa e percepção de competências (apresentando as dimensões: apoio social e ansiedade como as que menos contribuem

para o nível de bem-estar). Pode-se, então, concluir que, de acordo com este estudo de Bizarro, a intervenção com jovens se deve centrar na promoção de aspectos cognitivo-emocionais positivos e percepção de competências, assim como na redução dos aspectos cognitivo-emocionais negativos.

Actualmente, todo o desenvolvimento humano em geral e a fase da adolescência em particular são caracterizados a partir de uma perspectiva biopsicossocial, havendo algum consenso. No que respeita ao facto de neste período surgirem crises, ambivalências e conflitos, há a procura de uma crescente autonomia e de identidade.

Há, também, uma maior autoconsciência e egocentrismo o que está na base de dois processos característicos nos/as adolescentes, a fábula pessoal (acredita que é único e especial nos seus pensamentos e emoções e que mais ninguém os tem) e a audiência imaginária (pensa que os/as outros/as estão tão preocupados/as com a sua aparência e comportamentos como ele/a próprio/a está, o que se reflecte numa auto-consciência e numa atenção aos/às outros/as exagerada).

Todos estes processos cognitivos poderão estar na origem de algumas alterações do seu bem-estar psicológico. Tais alterações têm estado associadas a um maior isolamento social, preocupação em ser aceite pelos/as outros/as, dificuldade em agir e sobrestimação da importância dos/as outros/as. Todavia, também as mudanças cognitivas têm repercussões para as percepções no domínio social.

Por tudo isto, realça-se o facto de o instrumento, EBEP, incluir dimensões subjectivas, características desenvolvimentistas e aspectos psicológicos. Por isso, se tem vindo a procurar uma perspectiva mais integradora e compreensiva da vida do/a adolescente e respectivas fases, sem esquecer que o constructo do bem-estar passou a ser entendido pela existência de aspectos positivos e não só pela não existência de aspectos negativos.

De acordo com Bryant (2007, ref. por Carvalho, 2009) quanto mais uma pessoa desfrute num determinado contexto, maior o nível de bem-estar noutros contextos.

Como se pôde constatar, a operacionalização do constructo do bem-estar psicológico tem variado consoante a orientação teórica e empírica dos/as autores/as, por exemplo, para alguns/mas autores/as, o bem-estar reflecte uma ausência de sintomas de perturbação (Langer, Gersten & McCarthy, 1986, ref. por Bizarro, 2001), enquanto que outros/as defendem que se trata de presença de indicadores positivos de funcionamento (Ryff & Keyes, 1995, ref. por Bizarro, 2001), há, ainda aqueles/as que integram as duas concepções, considerando o mesmo como ausência de perturbações psicológicas, mas também presença de recursos pessoais que promovem e facilitam o funcionamento psicológico das pessoas (Diener & Kazdin, 1993, ref. por Bizarro, 1999, 2001).

Tendo em conta estes aspectos, de acordo com Bizarro (1999, 2001) o bem-estar psicológico deverá ser estudado como uma experiência alargada no tempo (e não como algo momentâneo). Concluiu, igualmente, que o bem-estar psicológico deverá ser conceptualizado em termos de frequência das experiências subjectivas, em comparação com a intensidade de tais experiências, dado que os estudos demonstram que a frequência se apresenta como maior preditor do bem-estar psicológico (Watson & Clarck, 1997, ref. por Bizarro, 2001).

Este modelo é considerado desenvolvimentista pois considera que os instrumentos de avaliação devem ter em conta as características da população a que se destina (Ryff & Keyes, 1995, Bizarro, 1999, 2001). O modelo, de acordo com Bizarro (1999, 2000, 2001) integra cinco dimensões. Duas avaliam índices de dificuldade nos/as adolescentes (dimensão: Ansiedade (ANS) e Cognitiva-Emocional Negativa (CEN)), e as outras três avaliam a presença de recursos pessoais que se consideram ser positivas para o bem-estar psicológico dos/as jovens (dimensão: Cognitiva-Emocional Positiva (CEP), Apoio Social (AS) e Percepção de Competências (PC)).

A dimensão Ansiedade inclui algumas reacções típicas nos/as adolescentes, como agitação, tensão e tremuras (sintomas fisiológicos), dificuldades em estar parado, alterações súbitas de comportamento (sintomas comportamentais), dificuldade em concentrar-se (sintomas cognitivos), considera-se que estes sintomas são, relativamente, comuns na adolescência, podendo ser transitórios neste período (Oort et al., 2009, ref. por Bizarro, 2001), todavia, poderão tornar-se *negativos*, podendo afectar o bem-estar psicológico do/a jovem (Clark, Smith, Neighbors, Skerlec, & Randall, 1994, ref. por Bizarro, 2001). Em relação às dimensões Cognitiva-Emocional Negativa e Dimensão Cognitiva-Emocional Positiva, estas assentam em alguns pressupostos das abordagens cognitivo-comportamentais, nomeadamente, o facto de serem consideradas variáveis cognitivo-comportamentais como promotoras do bem-estar psicológico ou promotoras da incapacidade de adaptação e dificuldades psicológicas, podendo, por isso, influenciar os estados emocionais e os comportamentos dos/as adolescentes (Kendal, 1991, ref. por Bizarro, 2001). Estas dimensões incluem autoverbalizações e percepções das situações de valência mais positiva ou negativa, consideradas típicas na adolescência (as autoverbalizações e as percepções cognitivas influenciam os estados emocionais, assim como têm um papel importante na regulação ao nível pessoal e social). Ao nível cognitivo existem vários factores de risco que poderão contribuir para uma diminuição do bem-estar psicológico na adolescência (um exemplo, são as distorções cognitivas, enquanto um modo disfuncional de processamento da informação, que poderá levar a uma perturbação emocional com consequências negativas para o sujeito). Segundo Bizarro (1999), as

cognições descritas através destas dimensões reflectem uma maior vulnerabilidade cognitiva para um maior ou menor bem-estar psicológico dos/as adolescentes.

Já em relação à dimensão Apoio Social, esta foi concebida para avaliar a percepção que os/as adolescentes têm em relação ao apoio social disponível (o que se demonstra estar, significativamente, associado ao bem-estar psicológico nos/as adolescentes), sendo o apoio social definido por Cohen (2004, ref. por Bizarro, 1999, 2001) como o apoio psicológico e material com a intenção de ajudar os sujeitos em causa a lidarem eficazmente com o stress. Por exemplo, Gotlieb (1991) e Kalafat (1997) (ref. por Bizarro, 2001) defendem a existência de uma relação entre um défice no apoio social e a existência de dificuldades psicológicas nesta fase de desenvolvimento.

Actualmente, a investigação que visa o bem-estar relaciona-o com o stress, nomeadamente, o bem-estar subjectivo, ou seja, aquilo que os/as adolescentes pensam e como se sentem sobre a sua vida, procurando, conseqüentemente, uma avaliação pessoal realizada não só cognitivamente mas também afectivamente (Giacomoni, 2002, ref. por Neves, 2008).

De acordo com diferentes investigações, como por exemplo, a de Herzberg (1966, cit. por Bryce & Haworth, 2002, ref. por Neves, 2008), verifica-se que o bem-estar (enquanto dimensão positiva) e mal-estar (dimensão negativa) não estão num contínuo, sendo cada aspecto influenciado por diversos factores. Neste sentido, compreender o bem-estar implica compreender quais as variáveis específicas que procuram explicar a variabilidade encontrada nas diversas respostas encontradas face às situações de stress e como estas interferem nas respostas adaptativas.

Por fim, a dimensão Percepção de Competências inclui as auto-percepções de competências em domínios considerados importantes para os/as jovens, como por exemplo, fazer amigos/as, resolver problemas e ter sucesso escolar (Quamma & Greenberg, 1994, ref. por Bizarro, 2001). A percepção de competências tem sido considerada relevante no âmbito do bem-estar psicológico e na adaptação dos/as adolescentes, uma vez que está directamente relacionada com as reacções afectivas e a orientação motivacional para os desempenhos. Desta forma, a percepção de capacidade funcional é fundamental para que o/a jovem adquira competências e se desenvolva, no entanto, além de ser importante a aquisição de tais competências por parte do sujeito, também é importante que este se sinta motivado a desempenhá-las nas diversas situações por se sentir competente (Bizarro, 1999). Bandura (1977) destaca a importância destes mediadores cognitivos, dado que, quanto maior a percepção de competências o sujeito tiver, maior sentido de auto-eficácia desenvolverá, o que poderá resultar em repercussões positivas ao nível dos comportamentos e recursos que utiliza. Assim, passa a dar-se maior ênfase ao significado

emocional e motivacional da avaliação e da expectativa que os sujeitos têm sobre as suas competências.

Por tudo isto, as evidências apresentadas mostram-se extremamente importantes para estudar a influência de vários factores na existência de maior ou menor bem-estar e na capacidade de adaptação de cada sujeito. Relacionando-se com outros constructos como seja o envolvimento, uma vez que este é um meio fundamental pelo qual os/as alunos/as desenvolvem sentimentos sobre os seus pares, os/as seus/suas professores/as e as instituições que lhes dão o sentido de ligação, afiliação e pertença, enquanto, simultaneamente, lhes oferecem oportunidades para a aprendizagem e para o desenvolvimento (Ramos, 2012). Pode-se, então, empiricamente, concluir que se a sua adaptação for encarada positivamente, as consequências ao nível do bem-estar serão enfatizadas.

Dado que quando se trabalha esta ligação (o envolvimento), há uma interacção entre os processos cognitivos e afectivos, quer isto dizer que, se por um lado as emoções são activadas pelos processos cognitivos, por outro lado, as emoções também influenciam o tipo de processamento da informação que o indivíduo executa, o que por sua vez terá implicações comportamentais. Neste sentido, muitas das motivações e do envolvimento são “alimentadas” e dinamizadas pelas emoções. Como diz Goleman (1996), são as emoções que criam os interesses e os propósitos, as emoções são sentimentos que se expressam em impulsos e numa vasta gama de intensidade, gerando ideias, condutas, acções e reacções.

Como refere Ryan (1995), os/as estudantes que estão motivados/as para aprender estão a satisfazer três necessidades fundamentais: competência, autonomia e relacionamento, “alimentando” e promovendo, deste modo, o seu bem-estar.

É também neste período que o/a adolescente aprende as competências de autoregulação emocional, sendo que o controlo emocional significa aprender a não ser excessivamente reactivo a qualquer estímulo ambiental, por forma a responder de uma forma emocionalmente equilibrada. Este é um processo que implica a aprendizagem de padrões de expressão emocional socialmente aceites (Labouvie-Vief, Hakim-Larson, Devoe & Schoeberlein, 1989, ref. por Bizarro, 1999). Dificuldades ao nível da regulação emocional terão, obviamente, consequências ao nível da relação com os outros e, portanto, ao nível do bem-estar psicológico.

Outra das tarefas desenvolvimentais na adolescência é o desenvolvimento sócio-moral, onde são esperadas a realização de duas tarefas: aquisição de novos conceitos morais e controlo interno dos comportamentos. Por vezes as alterações de bem-estar poderão estar associadas ao facto de poder haver, por exemplo, uma discrepância entre os

valores do grupo de pares e os valores instituídos pela família o que poderá levar o/a jovem a sentir-se confuso (Caissy, 1994, ref. por Bizarro, 1999).

Vivenciando todas as etapas de desenvolvimento descritas de forma eficaz, o/a adolescente aumenta as possibilidades de desenvolver e vivenciar o bem-estar psicológico. No entanto, nem sempre a sua concretização é realizada de modo adaptativo e ajustado, pelo que pode ser posto em causa o bem-estar percebido pelos/as jovens. Isto porque o processo básico do desenvolvimento do/a adolescente envolve a modificação das relações entre o indivíduo e os múltiplos níveis do contexto em que se encontra.

A adolescência é, assim, um período de riscos mas também de oportunidades, nomeadamente, em termos de aprendizagem que conduz a um desenvolvimento equilibrado e bem-estar (Sampaio, 1994).

Até ao momento, segundo Bizarro (2001) existem alguns estudos sobre o bem-estar na adolescência, todavia, os instrumentos de avaliação do constructo para esta a faixa etária ainda escasseiam e, por isso, a maioria dos estudos utiliza escalas de sintomas, sendo a ausência de tais compreendido como índice de bem-estar psicológico nos/as adolescentes. Consequentemente, há uma grande limitação dessa utilização restrita: ênfase no bem-estar psicológico, apenas como ausência de sintomatologia (Bizarro, 1999, 2001). Esta é uma visão limitada pois, o constructo de bem-estar psicológico inclui, como já referido, indicadores positivos.

Neste sentido, as investigações recentes em populações não clínicas e a mudança de perspectiva da adolescência como período de oportunidades tem vindo a alterar o tipo de intervenções dirigidas aos/às adolescentes, dando-se mais enfoque à prevenção e promoção da saúde e bem-estar (Weissberg & Kuster, 1997, ref. por Bizarro, 1999).

Outra perspectiva de estudo do bem-estar na adolescência enquadra-se no âmbito da saúde mental, dado quando se tenta investigar que dimensões da saúde mental são mais relevantes e respectiva relação com o bem-estar. Moore, Evans, Gunn e Roth (2004, ref. por Carvalho, 2009) salientam que o bem-estar é entendido como um conjunto de consequências (positivas) para os/as adolescentes. Este aspecto enquadra-se nas teorias de desenvolvimento como é o caso da teoria desenvolvida por Erikson em que há resultados positivos desde que a resolução da crise psicológica social seja realizada com sucesso. Isto é, há uma resolução de conflito tendo em conta as necessidades e exigências sociais. Logo, a resolução de conflitos na adolescência é considerado um marco do desenvolvimento positivo do/a adolescente promovendo a iniciativa, confiança, intimidade, identidade, autonomia e competências de realização, influenciando o desenvolvimento de amizades e identidade pessoal, promovendo a manutenção de uma realização segura com a família (pais/mães) e a realização de actividades/tarefas sem a supervisão directa dos/as pais/mães

(Carvalho, 2009). Permite, igualmente, construir e manter rotinas saudáveis através da empatia e procura de cuidar dos outros.

A partir da revisão da literatura, é possível concluir que existem dois tipos de factores que emergem na adolescência: contextuais e pessoais, em que as consequências positivas do envolvimento na escola pode ser e ter reflexo no desenvolvimento psicológico e no bem-estar geral do/a estudante (Fredricks & colegas, 2004)

Se se considerar a contribuição dos estudos realizados com adultos, então, pode-se pensar que o modelo de bem-estar psicológico de Ryff (1989, ref. por Carvalho, 2009), onde se encontra a dimensão da aceitação de si, relaciona-se com o desenvolvimento da identidade positiva, estando as relações positivas com os outros relacionadas, não só com a competência social, mas também com os precursores de resultados positivos. A autonomia é entendida como a negociação realizada pelos/as adolescentes em termos de separação/menor controlo da sua vida; o domínio do meio engloba as competências académicas, enquanto que procurar objectivos de vida é incluído no desenvolvimento da identidade do/a adolescente.

Esta analogia das dimensões do bem-estar do adulto e adolescente revela, como referido por Thornton (2004, ref. por Carvalho, 2009), que a natureza e expressão das competências e características do bem-estar não são estáticas, ou seja, podem sofrer alterações ao longo da vida.

É, por tudo isto, que Keyes (2005, ref. por Carvalho, 2009) procura mostrar que o bem-estar subjectivo do/a adolescente inclui três dimensões: emocional, social e psicológico. Este modelo foi testado tentando avaliar cada uma das dimensões do bem-estar subjectivo nas crianças e adolescentes, tendo sido incluído no *Child Development Supplement* (CDS-II) - é um instrumento que avalia as três dimensões do bem-estar: emocional, psicológico e social, a partir de quatro dimensões do bem-estar psicológico, cinco dimensões do bem-estar social e três dimensões do bem-estar emocional. Os dados obtidos por Keyes permitiram confirmar a tridimensionalidade do bem-estar subjectivo, tendo sido sugerida uma abordagem compreensiva para futuras intervenções/investigações.

Rask e colegas (2002b, ref. por Fernandes, 2007) procuraram, numa amostra de 245 alunos/as que frequentavam o ensino secundário finlandês, examinar a relação entre o bem-estar subjectivo, os estilos de vida saudáveis e a satisfação escolar. Encontraram que uma maior satisfação escolar se associa a uma atitude positiva para com a vida, à auto-estima, ao prazer de vida, à ausência de estados depressivos, a menos doenças e queixas somáticas, a menores problemas com os pais/amigos/as/escola e níveis mais elevados de bem-estar emocional. Estas conclusões permitem reflectir sobre a multidimensionalidade do constructo do bem-estar dos/as adolescentes (Fernandes, 2007).

Em 2006, o *Search Institute* (Carvalho, 2009) contribuiu de forma exemplar para a conceptualização e medida do desenvolvimento positivo dos/as adolescentes uma vez que definiu não só os recursos internos (marcadores para o desenvolvimento positivo, por exemplo, compromisso para aprendizagens, valores positivos, competências sociais e identidade positiva) mas também externos (em termos de ambiente para um desenvolvimento positivo, por exemplo, família, escola e comunidade). São, assim, estes recursos que permitem o envolvimento dos/as adolescentes em redes de suporte familiar e extra-familiar que lhes dão *empowerment*, limites e apoio. Pode-se, de acordo com esta perspectiva, definir o desenvolvimento positivo como o envolvimento em comportamentos pró-sociais evitando, deste modo, os comportamentos de risco.

Globalmente, e mediante as conclusões de estudos efectuados ao nível da União Europeia, a população portuguesa revela os níveis mais baixos de satisfação com a vida e a felicidade (Fernandes, 2007). No que respeita ao bem-estar subjectivo em adolescentes, verifica-se que este período do ciclo de vida tem, ao longo do tempo, sido alvo de um incremento no que se refere a estudos/produtividade científica.

Lerner, Barnstein e Sucith (2003, ref. por Carvalho, 2009) propõem uma abordagem em que o bem-estar dos/as jovens é tido como integrador a dois níveis, isto é, inclui todos os sistemas do desenvolvimento humano (que, em conjunto, suportam sentimentos fundamentais para a saúde e funcionamento positivo fisiológico e comportamental) e o bem-estar implica que o funcionamento positivo em determinado período está associado a tal funcionamento noutra período. Segundo esta leitura do bem estar, este é um estado que está dependente da qualidade da integração dos sujeitos. É, por isto mesmo, que os autores referem a importância das origens, desenvolvimento e estado de bem-estar ao longo do ciclo de vida. Assim, a intervenção centrar-se-ia em promover comportamentos positivos nos/as adolescentes, considerando factores individuais, familiares, da díade e da sociedade para que haja uma promoção efectiva do bem-estar cognitivo, físico e social dos/as adolescentes.

Keyes (Carvalho, 2009) clama que futuras investigações procurem compreender como promover o bem-estar emocional e encontrar que factores da vida dos/as adolescentes diminuem/promovem o bem-estar psicológico e social. Tanto o bem-estar psicológico como o subjectivo centram-se, segundo Keyes (1998, ref. por Carvalho, 2009), na esfera privada da pessoa e, por isso, propõe que seja incluída uma dimensão social do bem-estar. Deste modo, propôs a existência de cinco dimensões no âmbito do bem-estar social: integração social (sentimento de pertença à sociedade), contribuição social (tem valor para dar), coerência social (preocupação em conhecer o mundo), aceitação social (confia nos outros), actualização social (acredita na evolução social).

Keyes e Lopez (2002, ref. por Carvalho, 2009) lembram que os níveis de funcionamento positivo traduzidas em dimensões do bem-estar psicológico e social são incluídas nos níveis de funcionamento positivo. De acordo com tal modelo, o/a adolescente encontra-se em boa saúde mental (*flourishing*) quando apresenta pelo menos um dos sintomas do referido bem-estar emocional e cinco do mencionado funcionamento positivo em pelo menos nos últimos trinta dias (todas ou quase todos os dias).

Keyes (2006, ref. por Carvalho, 2009) constatou através de um estudo desenvolvido no sentido de avaliar a saúde mental dos/as adolescentes americanos/as que a saúde mental (*flourishing*) vai diminuindo ao longo dos anos, estando mais presente nos/as adolescentes entre os 12 e 14 anos, apresentando os/as adolescentes com boa saúde mental menos sintomas depressivos e problemas de comportamento, revelando níveis elevados de auto-conceito global, auto-determinação, integração escolar e proximidade aos outros. Conclui-se, então, que a boa saúde mental adolescente se associa ao desenvolvimento de respostas desejáveis.

No âmbito de estudos feitos em diversos países, Land e colaboradores (2007, ref. por Carvalho, 2009) salientam que quando se trata de indicadores sociais a investigação enquadra-se em duas linhas: 1. indicadores sociais objectivos - condições sociais monitorizam as tendências ao longo do tempo; e 2. indicadores do bem estar subjectivo - medir a forma como as pessoas definem a felicidade e satisfação com a vida (condições de vida).

O desfrutar, também definido como “savoring, é um processo através do qual as pessoas se sentem bem com a sua vida” (Carvalho, 2009, p.116). Fredrikson (2002, ref. por Carvalho, 2009), na sua teoria de alargamento e construção de emoções positivas, defende que as emoções positivas devem ser cultivadas uma vez que permitem aumentar os recursos pessoais e, conseqüentemente, fortalecer o bem-estar emocional do sujeito. Tal ideia de que o *savoring* contribui para o aumento do repertório individual, visando a construção de recursos pessoais e potenciar não só a saúde mas também o bem-estar, encontra-se também em Bryant e Veroff (2007, ref. por Carvalho, 2009).

Neste enquadramento destacam-se os dados recolhidos por Bryant (2003, ref. por Carvalho, 2009) a partir dos quais se conclui que o *savoring* tem implicações no bem-estar e coping, veja-se o caso de na subescala de desfrutar o momento se encontrarem correlações positivas moderadas com a justificação, felicidade e auto-estima. Logo, o *savoring* parece associado a altos níveis de saúde mental subjectiva reforçando, como referem Tuagde e Fredrickson (2006, ref. por Carvalho, 2009), a ideia de que o facto de serem mantidas emoções positivas podem ter efeitos relevantes no bem-estar do indivíduo.

Veja-se a proposta do *Department of Education and Early Childhood Development* (2009) em relação ao contexto escolar salientando que os/as estudantes só podem alcançar

o seu potencial quando estão felizes, saudáveis e seguros, e quando há uma cultura escolar positiva que os/as envolva e apoie na sua aprendizagem, pois o bem-estar dos/as alunos/as e os resultados académicos estão intimamente ligados. Por isso, as escolas devem ter como objectivo promover a compreensão desta relação, tanto no contexto escolar, como em sala de aula. É fundamental reconhecer que cada professor/a é uma fonte vital de apoio e um factor determinante para o sucesso dos/as seus/suas alunos/as. E mais, o envolvimento dos/as estudantes e o seu bem-estar são factores determinantes nos seus resultados escolares, devendo ser, por isso, a promoção do envolvimento e bem-estar, prioridades da escola. Pois quando tal acontece, ou seja, quando as estratégias de promoção do envolvimento e bem-estar estão incorporados na cultura da escola (e no próprio currículo), os/as alunos/as estarão mais propensos a frequentar a escola e em participar de forma significativa.

Assim, a construção de um ambiente escolar seguro e de apoio é fulcral para o envolvimento dos/as alunos/as e o seu bem-estar, dado que os/as jovens só podem aprender eficazmente em ambientes nos quais se sentem seguros e apoiados e onde os/as professores/as têm grandes expectativas para a sua aprendizagem.

Por tudo isto, e de acordo com o estudo de Meehan, Durlak e Bryant (1993, ref. por Carvalho, 2009), o apoio social é um recurso que promove o prazer face às experiências positivas. O apoio social inclui o apoio emocional, a partilha de actividades, o companheirismo, a revelação de pensamentos e emoções, a ajuda instrumental, que poderão estar na base da promoção da percepção de valor pessoal, de auto-eficácia, auto-estima e capacidade de resolução de problemas sendo propício às tarefas desenvolvimentistas e estando correlacionado com o bem-estar na maioria dos estudos (Chu, Saucier & Hafner, 2010). Sendo, deste modo, o apoio social encarado como um factor protector na adolescência, e que contribui para o funcionamento adaptativo dos/as jovens. Como referem Bizarro (1999) e Chu, Saucier e Hafner (2010) diversos/as são os/as autores/as que estabelecem uma relação positiva entre o apoio social e o bem-estar psicológico, sendo que o/a jovem que usufruir de uma ajuda nas dificuldades inevitáveis do seu desenvolvimento irá desenvolver a possibilidade de um maior bem-estar.

2.2. SUPORTE SOCIAL

No que respeita ao relacionamento do/a adolescente consigo e os outros, o desenvolvimento social torna-se a peça-chave. Nesta fase, inclui-se o processo de aprendizagem de padrões comportamentais e atitudes, de acordo com as regras e as expectativas dos vários grupos sociais a que pertence (Bizarro, 1999).

Na passagem para a adolescência, é necessário que sejam aprendidas novas condutas sociais, sendo o contexto familiar e social/pares essencial para estas mudanças e novas adaptações. Aos poucos, o/a jovem vai-se distanciando das figuras paterna e materna envolvendo-se proximamente em relações com o grupo de pares, desenvolvendo a sua vida social, numa procura constante de autonomia (Silva, 2004). Diversos são os/as autores/as que evidenciam que as relações com os pares são fundamentais para o desenvolvimento de um sentido de identidade e autonomia o que se irá reflectir num maior bem-estar psicológico, sem esquecer que é também neste período que ocorre o desenvolvimento emocional (Goleman, 1996).

As relações sociais e a existência de uma rede de apoio social têm sido das variáveis que maiores efeitos preditores apresentam no bem-estar psicológico. Muitos estudos demonstram que as pessoas com uma maior rede de apoio social, contactos sociais, amigos/as, são as que reportam níveis mais elevados de bem-estar (Bizarro, 1999), desenvolvendo um autoconceito positivo.

As redes sociais são deveras importantes para o desenvolvimento saudável dos/as adolescentes, concluindo-se, em muitas investigações, que a qualidade das relações entre os/as colegas constitui um dos indicadores de um bom ajustamento na vida adulta. Tal evidência é reforçada pelas conclusões de Silva (2004) que relembra que a delinquência e vários tipos de perturbação comportamental entre os/as adolescentes e jovens adultos/as está intimamente associada à dificuldade que apresentam em estabelecer relações com os/as colegas, quer na infância, quer na adolescência. Logo, pode-se pressupor que este será um factor que pode aumentar a percepção de bem-estar psicológico.

Na revisão de estudos que Chu, Saucier e Hafner (2010) realizaram, é possível concluir que, apesar de fraca, existe uma relação positiva entre o apoio social e o bem-estar. Todavia, no estudo desenvolvido pelos autores com crianças e adolescentes estes salientam que o apoio social está mais fortemente relacionado com o autoconceito, e que a percepção de suporte está mais correlacionada com o bem-estar. Concluíram, igualmente, que a relação entre o apoio social e bem-estar vai crescendo com a idade.

Segundo Demaray e Malecki (2003), o suporte social define-se como a percepção de um conjunto geral ou específico de comportamentos de suporte que contribui para o bem-estar físico e mental, o que significa que se esta é baixa pode relacionar-se com uma diminuição de resultados a diversos níveis (por exemplo, nível social, nível psicológico, nível académico e, até mesmo, nível de saúde).

Em termos de definição do conceito de apoio social algumas propostas têm sido apresentadas. Por exemplo, Cobb (1976, ref. por Malecki & Demaray, 2002) apresentou uma definição, considerada clássica, e que consistia em três componentes de apoio social: sentir-se amado, sentir-se valorizado/estimado, e pertencer a uma rede social.

Por seu turno, Tardy (1985) propôs um modelo de suporte social onde descrevia diversos elementos do suporte social e que, no caso dos/as estudantes, incluía os/as pais/mães (podendo incluir outros elementos familiares), os/as professores/as, os/as colegas de turma, os/as amigos/as íntimos/as, e até a própria escola. Neste modelo, o autor referiu, ainda, que se podia revestir de diversas formas: suporte emocional (escutar), suporte instrumental (recursos), suporte de informação (informação que necessita) e suporte de avaliação (*feedback*).

Tal evidência reflecte o facto de que para raparigas e rapazes o suporte social pode ser vivenciado e experienciado de diferentes formas. Conforme referido por Demary e Malecki (2003) as raparigas tendem a perceber maiores níveis de suporte social do que os rapazes. Na generalidade dos estudos apresentados, conclui-se que o suporte social está relacionado com resultados positivos dos/as estudantes (e a falta deste suporte com resultados académicos negativos).

Uma vez que nos diversos estudos apresentados, Malecki e Demaray (2002) lembram que muita da investigação desenvolvida, no âmbito da temática do apoio social, parece centrar-se sobre o aspecto emocional, negligenciando os outros aspectos: instrumental, de informação e de avaliação, propostos no modelo de Tardy, os autores propõem uma definição mais ampla a partir do referido modelo. Ou seja, Malecki e Demaray (2002) compreendem o apoio social como a percepção que um indivíduo tem do apoio geral ou de comportamentos de apoio específicos da parte das pessoas que estão incluídas na sua rede social, o que aumenta o seu funcionamento e/ou podem protegê-los de consequências adversas. O apoio geral ou comportamentos de apoio específicos são amplamente definidos e incluem todas as formas defendidas por Tardy (suportes: emocional, instrumental, de informação e de avaliação).

Por outro lado, Demaray e Malecki (2003) encontraram diferenças significativas ao nível do género e do nível do grau de importância percebida de suporte. Como seja, as raparigas apresentaram pontuações mais elevadas em termos de importância para o apoio social, especialmente dos/as professores/as, dos/as colegas e dos/as amigos/as íntimos/as. Enquanto que os/as alunos/as do ensino básico apresentaram pontuações mais elevadas ao nível da importância do apoio social. Em relação a estudantes do ensino secundário; nas escolas secundárias, os/as estudantes do 3º ciclo do ensino básico obtiveram pontuações mais elevadas na importância dada ao apoio social do que os/as estudantes do ensino secundário.

Mais importante ainda, há uma diferença que apenas surge no ensino secundário: as raparigas mantiveram os níveis de importância, porém os rapazes não e o seu nível de importância desceu. A partir da análise de tais dados é possível concluir que as pontuações da importância do apoio social apresentam um padrão de diferenças ao nível do género e do

desenvolvimento, apesar de semelhantes aos ratings de frequência da disponibilidade de apoio (Demaray & Malecki, 2002).

Verifica-se, assim, que o/a adolescente se encontra inserido/a em diferentes contextos e, por isso, sofre influência e, simultaneamente, influencia tais contextos. A teoria de Bronfenbrenner é a que melhor compreende a dinâmica entre os contextos (conforme explicado em capítulo anterior). O autor, afirma que quanto mais ambientes a pessoa frequentar e mais interações surgirem, mais rica será a sua rede de apoio (entende-se por mundo social os sistemas ou contextos que a criança frequenta e interage enquanto pessoa em desenvolvimento). Tais relações formam um conjunto de díades e para que estas díades tenham, efectivamente, um impacto protector sobre o desenvolvimento é necessário que a pessoa desenvolva três características essenciais numa relação: afecto, reciprocidade e equilíbrio de poder (Bronfenbrenner, 1979).

Neste sentido, a relação familiar (contexto privilegiado de vinculação) abre espaço a outras como, a relação com os/as avós, com os/as educadores/as e com os pares. A relação e influência entre estes contextos tornam-se evidentes em situações de reorganização familiar, decorrentes destas transições ecológicas e que exigem ao indivíduo o desempenho de novos papéis, em, obviamente, novos contextos (Matos & Costa, 1996, ref. por Charneca, 2012).

Um dos aspectos tidos como fundamentais para a compreensão da especificidade da organização e do funcionamento da vinculação em idade escolar, é o facto de as crianças, em idade escolar, começarem a valorizar a acessibilidade da figura de vinculação, em vez da proximidade física (significativa em fases anteriores). Por outro lado, como a criança desenvolve uma maior noção do tempo e do espaço, assim como um maior conhecimento do mundo e de situações potencialmente perigosas, aumenta, conseqüentemente, a capacidade de cuidar de si própria, o que se traduz na diminuição de comportamentos de vinculação. Tal aumento de competências, por parte da criança, modifica também o comportamento dos/as pais/mães, que colocam maior responsabilidade e autonomia na criança.

Poderá, por isso, ser que este conhecimento teórico tenha contribuído para que nas últimas décadas, se registasse um crescente interesse pelo conceito de suporte social. Interesse este demonstrando por investigadores/as de diferentes áreas, como a Psiquiatria e a Psicologia (Veiel & Baumann, 1992, ref. por Timmerman, Emanuels-Zuurveen & Emmelkam, 2000). Este interesse esteve na origem das evidências empíricas de que o suporte social tem impacto sobre o bem-estar psicológico (Thoits, 1995, ref. por Timmerman & colegas, 2000), bem como sobre o bem-estar físico (por exemplo, Tennant, 1999, ref. por Timmerman & colegas, 2000).

Brito e Koller (1999) definem “rede de apoio social como o conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo” (p.117), mas mais, Newcomb (1990) afirma que a rede de apoio social é dinâmica e construída em todas as fases da vida. Aponta ainda, que um alto nível de apoio social pode melhorar o funcionamento pessoal e proteger o indivíduo de consequências negativas causadas, seja por adversidades, ou por quaisquer factores de stress (Samuelsson, Therlund & Ringström, 1996).

Ao mesmo tempo em que a rede de apoio social é composta por relações próximas e significativas, estas relações são dinâmicas e constantes, ou seja, há um movimento de entrada e saída de pessoas na estrutura da rede. Estando, para Antunes e Fontain (2005), a conceptualização do apoio social baseada em funções desempenhadas por grupo para um determinado indivíduo, em determinadas situações da sua vida, podendo, por isso, ser familiares, amigos/as, vizinhos/as e outros, chamando-se a este grupo - rede de relações sociais. A maioria dos estudos desenvolvidos, no âmbito desta perspectiva, privilegia, na análise do apoio social, a percepção que os indivíduos têm sobre si, o que representa a crença generalizada por eles desenvolvida de que são estimados, que os outros se interessam por eles/as, que estão disponíveis quando precisam e satisfeitos com as relações que têm.

Um grande número de estudos enfatiza a importância do apoio social de outros significativos durante o desenvolvimento na adolescência e na relação deste constructo com o bem-estar físico e psicológico, assim como com o autoconceito e a auto-estima (Antunes & Fontain, 2005), assim como a sua relação com a motivação para o sucesso ou realização escolar (Wentzel, 1998). Na generalidade das pesquisas investiga-se, também, a variação do impacto do apoio das principais redes sociais (pais, mães, família, professores/as e amigos/as) ao longo da adolescência (uma vez que esta fase representa um período da vida que se caracteriza pela expansão das redes sociais e modificação da influência de cada uma). Deste modo, o apoio social dos vários grupos de socialização pode variar com o tempo, uma vez que durante esse período ocorrem mudanças nas relações com os outros, nomeadamente, com os/as pais/mães e pares, e a sua influência é fulcral no desenvolvimento do/a adolescente, dadas as características desta fase de desenvolvimento, ou seja, a estreita interdependência que se estabelece entre o/a adolescente e o grupo, na qual parece evidenciar-se a importância do apoio emocional, lealdade, compreensão e intimidade (Antunes & Fontain, 2005).

Antunes (1994, ref. por Antunes & Fontain, 2005), num estudo transversal com alunos/as do 6º ao 10º ano de escolaridade, observou que a percepção do apoio emocional da família era superior à dos pares em qualquer um dos anos de escolaridade estudados. Já Meeus (1999, ref. por Antunes & Fontain, 2005) revelou que a influência dos pares na

adolescência se limita a áreas específicas, como o lazer, enquanto que a influência dos/as pais/mães é mais importante face às relações pessoais e à escola. Logo, embora ao longo da adolescência o grupo de pares se torne essencial na socialização e para o processo de construção de identidade, a família é-o para o bem-estar. Assim, o apoio social dos/as pais/mães parece ter importância semelhante à do grupo de pares.

Por outro lado, os/as professores/as constituem, de igual forma, um grupo de adultos/as cujo apoio seria relevante para os/as adolescentes, sobretudo quanto ao seu autoconceito escolar e, até mesmo, à sua auto-estima (Colarossi & Eccles, 2003, ref. por Antunes & Fontain, 2005). Podem, então, ser um veículo de promoção e ampliação dos direitos psicossociais dos/as jovens no seio da família e ter ainda um papel na construção da sua identidade (Veiga, 1999). Neste sentido, alguns autores (por exemplo, DuBois e colegas, 2002, ref. por Antunes & Fontain, 2005) sugerem que o apoio social dos/as professores/as poderia reduzir o efeito de acontecimentos negativos no início da adolescência.

Tendo em consideração o papel que o/a professor/a pode assumir como figura influente no desenvolvimento e bem-estar da criança, será pertinente analisar a forma como tal relação é avaliada. Como refere Strecht (2008), quando o/a professor/a é na verdade um/a Mestre, as crianças e adolescentes recordá-lo/a-ão um dia mais pelas características de personalidade e relação do que pelos conteúdos programáticos leccionados.

Sintetizando, se o/a adolescente precisa de mais intimidade com os pares, também necessita do apoio da família e dos/as professores/as para lidar com as exigências e expectativas da aprendizagem escolar (Furman & Burmester; 1985, ref. por Antunes & Fontain, 2005), sendo, por isso, relevante que se compreenda a influência dos grupos sociais mais significativos, uma vez que ambos contribuem, juntamente com outros mecanismos desenvolvimentais, para a construção do autoconceito e da identidade na adolescência (Antunes & Fontain, 2005).

A base desta rede de apoio é, assim, o apego, que permite o reconhecimento e o estabelecimento de relações estáveis e recíprocas. Ou seja, uma rede de apoio social e afectiva bem estruturada e funcional que permite que a criança (e, posteriormente, o/a adolescente) desenvolva as melhores condições para o seu desenvolvimento, permitindo que se torne numa criança resiliente, capaz de enfrentar as adversidades, tendo mais hipóteses de adaptação (Mayer, 2002).

É a referida rede de apoio social que corresponde à oportunidade de aprofundamento dos relacionamentos por forma a melhorar o padrão de adaptação ao desenvolvimento (Rutter, 1987), uma vez que tais relações de apego ou vínculos afectivos selectivos são construídos ao longo do ciclo de vida. Esta rede é constituída por relacionamentos recíprocos e estáveis, que geram e garantem satisfação mútua dos/as

participantes, tanto para quem procura o apoio, como para quem o oferece, influenciando as características individuais, mas também os contactos sociais.

Garmezy e Masten (1994, ref. por Mayer, 2002) referem que a rede de apoio social e afectivo é constituída por todos os ambientes em que o sujeito transita, ou seja, a família, a escola, a comunidade, etc. Nesta sequência, Mayer (2002) relembra que um dos aspectos importantes é a estrutura da rede de apoio, isto é, o tamanho e a própria constituição da rede à qual a/o(a) criança/adolescente está vinculada/o(a), bem como a funcionalidade da rede, o que inclui um grau de satisfação ou insatisfação com os relacionamentos, a percepção e a identificação das relações mais próximas ou distantes com os membros da rede.

Com a ocorrência dos eventos de vida, tanto positivos ou negativos, previsíveis ou imprevisíveis no desenvolvimento humano, é compreendida, talvez com mais clareza, a necessidade de interacção da pessoa com o seu ambiente social. Neste âmbito o apoio social é encarado como um processo interactivo entre a pessoa e o seu ambiente social, evoluindo ao longo da vida e moldado pela reciprocidade e bidireccionalidade, entre os intervenientes (a pessoa e os outros que fazem parte do seu mundo social) (Newcomb, 1990).

Samuelsson, Therlund e Ringström (1996) afirmam que a rede de apoio social promove bem-estar através da auto-estima e vínculos afectivos e que, por outro lado, a ausência de uma rede de apoio pode produzir sentimentos de solidão e falta de sentido na vida. Neste sentido, o apoio social pode, ainda, oferecer condições para garantir estratégias de *coping* em situações muito stressantes, promovendo, assim, a manipulação da situação e o apoio emocional, favorecendo a resiliência.

Veja-se que Dotterer, McHale e Crouter (2007), bem como Fredricks e Eccles (2006), referem que o suporte social pode ser encontrado em diferentes contextos, normalmente sempre associado a experiências positivas, como, entre outras experiências, fazer parte de clubes desportivos e desenvolver actividades pró-sociais no âmbito de actividades extra-curriculares, pois todo e qualquer tipo de suporte se baseia na construção de uma ligação, uma relação que se estabelece entre, pelo menos, duas pessoas. Neste sentido, afirma-se, tal como demonstrado por Candeias (2011), que a participação em actividades extra-escola são percebidas pelos/as jovens como uma mais-valia pois sentem-se, não só física mas psicologicamente, melhor, tendo um leque de relações/suporte social superior em relação aos colegas que não frequentam qualquer actividade extra-escola.

Salienta-se que Fredricks e Eccles (2006) mostram, em relação à participação dos/as jovens em actividades extracurriculares, que em termos dos níveis de participação: existe uma participação consistente, demasiado envolvimento pode influenciar negativamente o desempenho académico (sem haver uma adequada gestão do tempo), e promove o ajuste

psicológico. Ainda neste ponto Cooper, Valentine, Nye e Lindsay (1999, ref. por Fredricks & Eccles, 2006) concluíram que há uma relação positiva entre o tempo despendido nas actividades extracurriculares e os resultados nos testes de avaliação (todavia, se tais níveis de participação são demasiado elevados, os resultados podem baixar), a amplitude da participação pode prever altos níveis de ajuste académico e psicológico, envolvimento cívico, sentimento de pertença à escola (enquanto que os baixos níveis de envolvimento são preditores de comportamentos de risco para os/as adolescentes). Em relação aos efeitos positivos da referida participação, Drotterer, McHale e Crouter (2007), e Fredricks e Eccles (2006) concluem que: promove o desenvolvimento dos/as jovens, promove resultados académicos positivos, tem consequências positivas a longo prazo, apresenta benefícios para todos (inclusive para estudantes com comportamentos de risco), melhora a relação com a escola.

Como já se percebeu, com o início da adolescência, as relações com os pares passam a ser concebidas como um contexto genuíno de conforto e apoio psicológico valorizado pelos/as adolescentes, sendo a base da aquisição de um sentimento de pertença ao grupo de pares (Soares, Martins & Tereno, 2007); assim como, durante a fase da adolescência a percepção do apoio social parece estar relacionada com o ajustamento psicossocial do/a adolescente e, conseqüentemente, com o processo de desenvolvimento da sua auto-estima e da sua identidade (Antunes & Fontain, 2005). Uma vez que os/as adolescentes atravessam, conjuntamente, um período de mudanças desenvolvimentais, que desafiam o seu sentido de identidade e autoestima, incrementam a sua capacidade e a dos seus pares de funcionarem como figuras de vinculação, uns em relação aos outros (Soares, Martins & Tereno, 2007).

Este sentimento de pertença à escola também tem sido relacionado com a motivação académica e o sucesso escolar, por exemplo, Ryan e Powelson (1991) sugerem que as relações estáveis e satisfatórias com professores/as e colegas na escola são fundamentais para manter a motivação e o envolvimento em projectos académicos. Goodenow (1993b), encontrou, em alunos do 8º ano de escolaridade, relações significativas entre a percepção de pertença à escola, o apoio de professores/as e o apoio dos pares. Conclui-se, então, que o envolvimento nas tarefas da escola se relaciona com os resultados académicos (Marks, 2000), enquanto a falta de envolvimento, muitas vezes, tem como consequência um comportamento disruptivo na escola e um fraco desempenho académico (Finn & Rock, 1997).

Na procura em compreender melhor a saúde mental dos/as adolescentes, diversos/as investigadores/as têm mostrado interesse em conhecer a construção de apoio social como uma das influências ecológicas que afectam a vida na juventude (Demaray, Malecki, Rueger, Brown & Summers, 2009). As principais conclusões são que o apoio social

se mostra, positivamente, relacionado com diversos resultados, desde o ajustamento académico (Malecki & Demaray, 2002) até ao ajustamento psicossocial (DuBois et al, 1992, ref. por Demaray & colegas, 2009). O apoio social tem, ainda, sido consistentemente demonstrado estar negativamente relacionado com os índices de desajuste.

Por outro lado, existem evidências consideráveis de que rapazes e raparigas adolescentes diferem nas suas percepções da disponibilidade de apoio (Demaray & Malecki, 2002), e há um padrão desenvolvimental de alunos/as mais jovens que relatam mais apoio do que os/as alunos/as mais velhos (Malecki & Demaray, 2002).

Globalmente, pode-se, então, afirmar que é claro que o apoio social é um importante contributo para o bem-estar de adolescentes. No entanto, não se deve ficar por aqui, pois a compreensão deste fenómeno ainda se encontra, como referem Demaray e colegas (2009), no início do seu percurso.

Dunst e Trivette (1990, ref. por Pais-Ribeiro, 1999) consideram que o suporte social apresenta-se em restrita relação com os recursos que se encontram ao dispor e as unidades sociais (nas quais, a família é um exemplo) que respondem aos pedidos de ajuda e assistência. Os autores apresentaram, ainda, a distinção entre duas fontes de suporte social, sendo uma do informal e a outra do formal. As fontes de suporte social informais são importantes para os sujeitos (familiares, amigos/as, vizinhos/as,...) e grupos sociais (clubes,...) pois são susceptíveis de fornecer apoio nas actividades do dia-a-dia, constituindo uma forma de resposta a situações de vida normativas e não normativas. Por outro lado, as fontes de suporte social formais abrangem tanto as organizações sociais formais (hospitais, serviços de saúde,...) como os profissionais (médicos/as, assistentes sociais, psicólogos/as,...), tendo como objectivo fornecer assistência ou ajuda às pessoas necessitadas.

É, por isso, importante estudar a percepção que o/a adolescente tem em relação à qualidade da vinculação com tais figuras de vinculação, que, por sua vez, configura a percepção do suporte social que o/a aluno/a tem das mesmas (Blain & colegas, 1993, ref. por Charneca, 2012).

Neste sentido é o constructo de vinculação que está em causa pois surge como teorização para explicar o laço, ou a relação primordial, que a criança estabelece com as figuras parentais. É esta relação de procura de segurança e conforto, que remete para os aspectos biológicos e evolucionistas do ser humano, que a criança cria modelos internos de funcionamento que lhe permitem seleccionar quais os comportamentos de vinculação mais adaptativos. Já Armsden e Greenberg (1987) salientam que a teoria da vinculação providencia uma fonte bastante rica de hipóteses no que concerne à continuidade e mudança ontogénicas e diferenças individuais na vinculação, e as suas relações a outros aspectos do funcionamento intrapsíquico e interpessoal.

Ao longo do desenvolvimento e, provavelmente, hoje de forma mais precoce do que no tempo de Bowlby (Rabouam & Moralès-Huet, 2004. ref. por Figueiredo & Machado, 2010), a criança constrói, para além das relações primárias, outras relações significativas, de igual ou diferente qualidade. Neste sentido e, por forma a conceptualizar esta relação de suporte social, encontra-se o quadro teórico associado à vinculação. Isto porque numa perspectiva mais recente de vinculação ao longo da vida, são estes modelos de vinculação que vão influenciar o modo como o/a adolescente desenvolve novas relações com outros significativos, que podem, por sua vez vir a configurar-se como figuras de vinculação. São, então, os/as pais/mães e outros significativos (como pares; professores/as; par amoroso;...) que constituem as principais redes de suporte social do/a adolescente.

Também neste campo teórico, como em outros, por exemplo, no âmbito do envolvimento (já revisitados em capítulos anteriores), o constructo de vinculação não é(foi) taxativo, ou seja, surgem diferentes definições. Todavia, neste sentido destaca-se o trabalho desenvolvido por Bowlby e Ainsworth que procuraram sistematizar o conceito. Assim, Ainsworth (1989) define vinculação como um tipo específico de laço afectivo, em que a criança procura segurança e conforto na relação com o adulto. Armsden e Greenberg (1987), definem vinculação como um laço afectivo duradouro de substancial intensidade.

De uma forma geral, a vinculação configura um sistema comportamental inato que influencia e organiza diversos processos desenvolvimentais (sejam eles emocionais ou motivacionais), os quais são resultantes e dependem da proximidade e relação com as figuras parentais significativas, e cuja função biológica é a protecção da criança (Monteiro, 2009, ref. por Charneca, 2012). Já Bowlby (1956) e mais tarde Mayer (2002) vem reforçar tal ideia, referia que tal função está intimamente relacionada com o desejo dos/as pais/mães em que os/as filhos/as devem crescer fisicamente saudáveis, sendo este o desejo complementar de que a criança cresça e se torne independente e confiante, facto que é sinónimo do objectivo de que deve crescer mentalmente saudável. Os principais objectivos da maioria dos/as pais/mães são, portanto, promover a saúde mental. Isto porque vincular-se a alguém constitui um processo vital, desde o início da vida, e que contribui para que o desenvolvimento integral se realize harmoniosamente, tornando-se o indivíduo, sucessivamente, mais competente para enfrentar o mundo e lidar com este através dos seus próprios recursos psicológicos, construídos a partir das relações significativas (Bowlby, 1956, 1982; Kraemer, Steele & Holmes, 2007; ref. por Figueiredo & Machado, 2010).

Encontra-se, de facto, muito precocemente a natureza activa dos comportamentos de vinculação (Ainsworth & Bowlby, 1991). Foi aliás essa natureza activada do bebé – contrastando com o ser passivo descrito pela perspectiva freudiana (Kraemer et al., 2007, ref. por Figueiredo & Machado, 2010) – que procura a base segura, para a partir dela explorar o mundo (Ainsworth & Bowlby, 1991).

O sistema comportamental de vinculação é constituído, então, por comportamentos particulares que visam atingir um fim específico e que, ao longo do desenvolvimento, se torna mais sofisticado, mais flexível e mais orientado cognitivamente (Soares, 2007), ou seja, torna a criança mais independente de uma relação particular. À medida que a criança cresce, a maior sofisticação na possibilidade de assumir a perspectiva do outro (Castelo-Branco, Frazão, Meneres & Lourenço, 2001) a par com o desenvolvimento da própria linguagem, capacitam-na não só para tolerar separações (Ainsworth, 1989), como para a construção de novas relações significativas (como com os pares).

A teoria da vinculação postula, assim, a necessidade humana e universal de os indivíduos desenvolverem ligações afectivas de proximidade ao longo de toda a sua vida, com o propósito de alcançar a segurança que lhes permita explorar o mundo em seu redor, e, conseqüentemente, promover o conhecimento de si e do outro. Estas ligações afectivas, ou relações de vinculação, são caracterizadas como únicas e exclusivas, constituindo os recursos do indivíduo na procura de conforto e apoio. Por outro lado, envolvem também afectos intensos, tornando-se, estas relações, primordiais no desenvolvimento de um sentimento de segurança pessoal, e, por isso, tornam-se insubstituíveis, sendo que quando há uma perda, esta é, segundo Matos e Costa (1996, ref. por Charneca, 2012) irreparável.

Por tudo isto, Soares (2007) considera a relação de vinculação como fundamental para a sobrevivência, é uma pré-condição para toda e qualquer interacção humana significativa, sendo, assim, a chave para a segurança psicológica. Com efeito, e de acordo com a teoria da vinculação, é a partir das rotinas relacionais diárias com uma figura que se torna, progressivamente, significativa que o bebé vai construindo expectativas sobre como será tratado, reacções que suscita no outro e formas de desencadear a atenção/cuidado do outro (Bowlby, 1982, ref. por Figueiredo & Machado, 2010).

Logo, a vinculação estrutura o desenvolvimento, na medida em que promove a proximidade, o sentimento de segurança e bem-estar, a competência social, o funcionamento mental e a resiliência, uma vez que se espera que uma vinculação segura promova uma procura de proximidade, sentimento de segurança e comportamentos normais de exploração e, conseqüente, integração social (Cardoso, 2001, ref. por Charneca, 2012).

Crowell, Fraley e Shaver (2008, ref. por Figueiredo & Machado, 2010) lembram que a teoria da vinculação configura em si uma teoria desenvolvimental do ciclo de vida. De acordo com Bowlby (1980), no curso de um desenvolvimento saudável, o comportamento de apego/vinculação conduz ao desenvolvimento de laços afectivos, ou relações de apego, inicialmente entre a criança e os/as pais/mães e, mais tarde, entre adulto/a e adulto/a. As formas de comportamento e os laços que originam, estão presentes e são activos durante todo o ciclo vital, não se limitando, como se percebe, à infância (Bowlby, 1980).

Nesta perspectiva, a vinculação ao longo do ciclo de vida pode ser inferida através da disposição comportamental, para a procura de proximidade, e/ou contacto, com outros significativos, em condições de vulnerabilidade, como seja, o medo ou a doença (Armsden & Greenberg, 1987). O que significa que à medida que os/as adolescentes se desenvolvem, o sentido de segurança é cada vez menos atribuído à presença física dos/as cuidadores/as e cada vez mais atribuído a aspectos afectivos e cognitivos como a confiança, respeito mútuo percebido, expectativas e crença de que o/a próprio/a adolescente merece empatia por parte dos/as seus/suas pais/mães (Armsden & Greenberg, 1987).

O que é vivenciado (e aprendido) no contexto das interações pais/mães-filhos/as dará origem a representações, traduzidas nos “modelos internos dinâmicos” que Bowlby referia. Esta representação vai sendo fortalecida ao longo do tempo, na medida em que a qualidade das próprias relações pais/mães-filhos/as tende a apresentar estabilidade relativa (da infância à adolescência), desde que não ocorram factores stressores significativos que alterem a dinâmica familiar (Allen, McElhaney, Kuperminc & Jodl, 2004, ref. por Figueiredo & Machado, 2010). Por outro lado, pequenas variações não têm forçosamente impacto, na medida em que são “absorvidas” por um processo de assimilação nos esquemas prévios que as “transformam” no sentido da “segurança” (Bretherton & Munholland, 2008, ref. por Figueiredo & Machado, 2010). É, pois, com base nas experiências de “vida real” (de interacção) que se moldam os padrões e, conseqüentemente, as estratégias de vinculação (Ainsworth & Bowlby, 1991).

À medida que a criança cresce, não é a simples presença ou ausência da figura de vinculação que permitirá compreender a qualidade da relação, pois pelos 3 ou 4 anos as separações físicas não apresentam *ameaça* à ligação da criança-cuidador/a. São, sim, os modelos internos dinâmicos que se tornarão, progressivamente, importantes na compreensão das diferenças individuais da vinculação (Kobak & Madsen, 2008, ref. por Figueiredo & Machado, 2010).

Tais dados permitem concluir, como o fazem Soares, Martins e Tereno (2007) que o curso do desenvolvimento da vinculação se parece mover da dependência das figuras de vinculação, na infância, para uma relativa autonomia dessas figuras, na adolescência. Uma vez que as novas experiências e a oportunidade de estabelecer novas relações durante a adolescência, poderão constituir uma oportunidade para reavaliar relações precoces, estabelecidas de modo inseguro, sendo significativas para o processo de mudança dos modelos internos dinâmicos (Soares, Martins & Tereno, 2007).

Na adolescência chega-se, assim, a um marco, e o sistema de vinculação pode ser avaliado numa organização única e abrangente que se desenvolveu, apresentando, simultaneamente, estabilidade e predizendo não só o comportamento, mas também o funcionamento futuro dentro e fora da família (Cassidy, 2008, ref. por Charneca, 2012).

Conforme Strecht (2008) salienta as crianças que construíram representações seguras, o que lhes permitem lidar com a distância dos cuidadores principais e procurar (confiando) outras eventuais figuras de apoio em contexto escolar (por exemplo professores/as), terão facilitada a tarefa de adaptação à escola, apresentando, também, disponibilidade psíquica para investirem nos novos conteúdos.

Resumindo, quando não é satisfeita a necessidade fundamental de dependência inicial (ou seja, haver alguém que contenha e interprete de forma adequada as expressões do bebé) a construção da independência fica comprometida (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 2008). Por outro lado, Figueiredo e Machado (2010) lembram que as aprendizagens escolares comportam, ocasionalmente, frustrações e dificuldades, sendo que as crianças que aí criaram relações significativas conseguem encontrar um suporte que as acolha e tranquilize.

Weinfield e colegas (2008) acentuam que as investigações longitudinais efectuadas no Minnesota mostram que as crianças seguras são avaliadas pelos professores/as como: muito mais competentes na coordenação (sincronia) dos comportamentos com os pares, mais populares e tomam a iniciativa social mais facilmente, envolvendo-se também em mais comportamentos pró-sociais.

Tais informações permitem concluir que a vinculação segura é construída a partir de relações que oferecem modelos de resposta positivos, consistentes e construtivos, e sendo adaptativos permitem lidar com as diferentes relações estabelecidas (Fagot, 1997, ref. por Figueiredo & Machado, 2010). Tudo aponta, de facto, para que “a história da vinculação contribui para prever a ansiedade, zanga e empatia ao longo da infância” (Weinfield & colegas, 2008, p.89); sendo que as crianças com passado de vinculação resistente têm maior probabilidade de apresentar comportamentos ansiosos, e as com uma história de evitamento ou desorganização/desorientação tendem mais a apresentar zanga e comportamentos agressivos, quer para com os cuidadores primários, quer para com os pares (Weinfield & colegas, 2008). A longo prazo, a eventual continuidade na qualidade das vinculações ultrapassa a influência mais directa das relações familiares e passa a incorporar, progressivamente, as confirmações de outros significativos, como pares e professores/as (Machado, 2007). Assim, com a hipótese de reestruturação, pode ocorrer o meio exterior “refutar” de forma sistemática a imagem que a criança tinha construído, por exemplo, a criança “desinteressante” para o/a cuidador/a pode ser “atraente” para os/as colegas e professores/as.

O trabalho de Moreira, Silva, Aguiar, Andrez, Bernardes e Afonso (2003, ref. por Charneca, 2012) com jovens estudantes universitários/as, evidencia tal conclusão. Isto é, a possibilidade de o suporte social e os seus efeitos sobre a perturbação psicológica serem, na realidade, efeitos da relação de vinculação. Os autores colocam em relevo que estas

conclusões se aplicam somente aos efeitos do suporte social percebido, ou seja, ao sentimento de que as fontes satisfatórias de suporte estarão disponíveis em caso de necessidade. Daqui não resulta, necessariamente, que os efeitos de outras facetas do suporte social sejam anulados pelo estilo de vinculação.

Assim como a vinculação e o envolvimento, também o contexto associado como a escola e, conseqüentemente, a escolaridade devem ser perspectivadas como processos desenvolvimentais a longo prazo, inclusive o sucesso acadêmico e o abandono escolar (Strecht, 2008), apesar de muitos pais e mães e/ou professores/as se centrarem apenas no resultado quantitativo final. Faz todo o sentido enquadrar o sucesso ou fracasso escolar num percurso e desenvolvimento.

Por tudo isto, pode-se concluir que a própria capacidade em lidar com a distância/ausência da figura de vinculação deve ser encarada como uma tarefa desenvolvimental (Machado, 2007), e a escolarização bem conseguida exige esse distanciamento (Bowlby, 1998; Strecht, 2008).

O papel dos/as amigos/as, nomeadamente, quando permite cumprir necessidades de vinculação (provendo confiança, partilha, resolução de conflitos e gestão emocional) tem sido amplamente documentado (Morais, Faria, Bastos & Soares, 2010, ref. por Figueiredo & Machado, 2010). Porém, o modo como se relacionam as sucessivas influências vinculativas na actualização dos modelos internos suscita, ainda, inconsistências entre autores/as.

Assumindo que os adultos são capazes de desenvolver relações de vinculação com pares, ao passo que as crianças não o conseguem fazer, é necessário reconhecer que a adolescência será o período durante o qual as relações com pares gradualmente adquirirão as qualidades de uma relação de vinculação (Allen, 2008, ref. por Charneca, 2012).

A este nível salientam-se algumas investigações que têm sido desenvolvidas, por exemplo a de Cramer, Henderson e Scott (1997, ref. por Pais-Ribeiro, 1999), em que os autores distinguem suporte social percebido e suporte social recebido. O suporte social recebido é descrito como a presença de um tipo particular de comportamento de suporte, o que se pode designar de suporte, efectivamente, recebido por alguém. Enquanto o suporte social percebido, ou avaliado, é definido como o suporte social que o indivíduo percebe como disponível se dele necessitar, e a avaliação de que o comportamento de suporte é percebido como satisfatório ou de utilidade (aspectos que também se verificam associados ao constructo de vinculação).

Uma comparação da definição de suporte social percebido com a de vinculação, sugere que o suporte social percebido pode ser uma manifestação observável do estilo de vinculação, já que o suporte social percebido é definido como a extensão em que um indivíduo acredita que as suas necessidades de suporte são preenchidas (Blain & colegas, 1993, ref. por Charneca, 2012). Assim, compreender o tipo de vinculação que o indivíduo

desenvolve com diferentes figuras dos diferentes contextos, é compreender o suporte social que este percebe por parte destas figuras.

CAPÍTULO III

RELAÇÕES ENTRE ENVOLVIMENTO, ANTECEDENTES E RESULTADOS

*Pinto-me a mim mesma porque sou sozinha e
porque sou o assunto que conheço melhor.*

Frida Kahlo

Globalmente, existe uma preocupação comum: melhorar a Educação! Para tal muitas têm sido as investigações, o acesso livre a diversos artigos científicos, publicação de livros, distribuição de revistas e jornais especializados onde se encontra uma panóplia de ideias e propostas de melhorias a considerar. Todavia, verifica-se que tem vindo a surgir um conjunto considerável consenso a este nível (Elias, 2006), de onde se destaca o constructo do “envolvimento dos/as estudantes na escola”.

Este capítulo procura, assim, ser uma apresentação teórica das relações que existem entre os antecedentes e resultados no âmbito do constructo em estudo. Neste sentido far-se-á uma viagem pelas investigações que têm sido desenvolvidas e apresentadas.

Tem, nos últimos tempos, vindo a surgir algum consenso na literatura especializada quanto às condições do sucesso académico. Tais condições, segundo Klem e Connell (2004) incluem elevados padrões de aprendizagem e comportamento académico, pedagogia e currículos com significado (promovendo o envolvimento), promoção de competências profissionais da comunidade escolar e contextos personalizados de aprendizagem, o que permite que escolas que promovam tais condições têm estudantes envolvidos/as com a escola. Neste caso, é importante referir alguns autores, como Marks (2000) e Steinberg, Brown e Dombusch (1996), que salientam a inclusão de que o envolvimento na aprendizagem é determinante enquanto factor para o sucesso escolar, que originou o facto de muitos investigadores/as estudarem e medirem o constructo do envolvimento a partir de diferentes perspectivas.

É, por isso, que Klem e Connell (2004) relembram que diversos/as investigadores/as, como Harachi e colegas (2006), Hill e Werner (2006), Simons-Morton (2004), bem como Carter, McGee, Taylor e Williams (2007), Fredricks e colegas (2004), Jimerson e colegas (2003), e Sinclair e colegas (2003) concluíram que o envolvimento seria um bom preditor do comportamento e sucesso escolares dado que os/as estudantes envolvidos/as na escola teriam melhores resultados académicos e baixa taxa de abandono escolar precoce, ao contrário dos/as colegas que teriam baixos nível de envolvimento, logo estariam mais susceptíveis a consequências negativas (como comportamentos de risco, absentismo e abandono escolar precoce).

Estas conclusões servem de base à afirmação de Fredricks e colegas (2004) para quem um dos principais motivos para o interesse no envolvimento é que tanto os/as investigadores/as, como os/as profissionais acreditam que este é um constructo flexível, uma vez que, tal como referem Perdue e colegas (2009), uma melhor compreensão das variáveis individuais e contextuais do envolvimento na escola irá, obviamente, fornecer informações mais ricas acerca das melhores práticas para a intervenção, propriamente dita.

Logo, o estudo do envolvimento torna-se fulcral para o desenvolvimento de qualquer estratégia e intervenção no âmbito da escola, nomeadamente, ao nível da promoção do bem-estar dos/as estudantes e evitar comportamentos de risco, incluindo o abandono escolar precoce.

Etimologicamente, e de acordo com Axelton e Flick (2011), a palavra “envolvimento”¹³, hoje utilizada em contexto académico tem já alguns anos. É, no entanto, muito difícil compreender o conceito do envolvimento sem compreender qual o modelo conceptual que está na sua base, assim como o contexto em que se insere, pois como afirmam Salmela-Aro e Upadaya (2012), o conceito de envolvimento tem vindo a ser estudado, principalmente, em dois contextos: escola (Fredricks & colegas, 2004) e trabalho (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002, ref. por Salmela-Aro & Upadaya, 2012). Neste contexto do trabalho, Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova & Bakka (2002, ref. por Picado, 2007), o envolvimento deverá ser compreendido enquanto fenómeno positivo sendo caracterizado como um estado de vigor (opondo-se às dimensões negativas do burnout). Ainda neste contexto de trabalho, o envolvimento é definido por Schaufeli e colegas (2002, ref. por Salmela-Aro & Upadaya, 2012) como o alcançar de forma positiva o estado de trabalho caracterizado pela energia e dedicação, em que a energia diz respeito a altos níveis de resistência mental durante o trabalho e dedicação, envolvendo-se e experienciando um sentimento de significado, e absorção ao estar totalmente concentrado no trabalho de modo a que o tempo parece passar rapidamente.

Alguns/mas autores/as, no contexto educacional, referem a construção do constructo do envolvimento dos/as estudantes como tendo origem, em parte, na Teoria de Controlo Social (Hirshi, 1969, ref. por Archambault, Janosz, Fallu, Pagani, 2009), que coloca uma grande ênfase nos sentimentos individuais de vinculação e pertença a instituições sociais, em que o comportamento anti-social juvenil é compreendido como uma ruptura dos laços entre o indivíduo e a sociedade. Isto porque, a comunidade escolar e científica tendem a encarar tal constructo como uma solução para alguns problemas como a indisciplina, a violência, a delinquência, o fraco sucesso escolar e as altas taxas de abandono escolar (Fredrick, Blumenfeld & Paris, 2004; Veiga, 2007; Halstead & Jiamei, 2009).

Da mesma forma, de acordo com Archambault e colegas (2009) a saída dos/as estudantes pode ser resultado de uma relação enfraquecida entre as instituições individuais e educacionais, uma vez que a base desta teoria de controlo social é caracterizada pelo compromisso, crenças, vinculação e envolvimento, estando tais elementos teóricos na base de conceptualizações de envolvimento dos/as estudantes nas recentes teorias de abandono precoce da escola. Neste sentido, há uma procura em encontrar estratégias que evitem tal abandono escolar, como a apresentada por Lehr, Hanson, Sinclair e Christenson (2003) que

¹³ Provém da palavra francesa *engagement*, enquanto compromisso entre duas pessoas.

referem que há um desencorajar deste fenómeno se as escolas promoverem e implantarem programas de leitura precoces, tutorias e aconselhamento, infantizando-se, igualmente, a criação de ambientes e relações significativas, e a participação em actividades extracurriculares, uma vez que a participação neste tipo de actividades está relacionada com baixos níveis de abandono escolar (Mahoney, Parente & Zigler, 2010). Isto porque, como refere Charneca (2012), quanto mais tempo os/as estudantes despendem nestas actividades, mais forte se torna a relação com os resultados desenvolvimentais positivos, uma vez que as actividades extracurriculares de elevada qualidade apresentam maior probabilidade em promover o desenvolvimento saudável do/a adolescente. O que significa que nas escolas com recursos para promover tais actividades e que encorajam a participação dos/as alunos/as, estes apresentam níveis de envolvimento mais elevados.

Todavia, neste sentido, Harris (2008), lembra que apesar de algum consenso geral de que o envolvimento dos/as estudantes tem resultados, melhor, produz resultados positivos, a sua definição enquanto constructo continua a ser problemática, uma vez que são tidas em conta diferentes variáveis. Por exemplo, nos anos 70 e 80, o constructo do envolvimento, enquanto conceito académico, enfatizava, essencialmente, o tempo na tarefa e a participação (McKinney, Mason, Perkinson & Clifford, 1975), tendo, posteriormente, surgidos outros modelos explicativos, predominantemente, unidimensionais que privilegiavam as dimensões psicológicas e cognitivas do envolvimento (Ainley, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols, 1996; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992, ref. por Harris, 2008).

Todavia, já em 1930, Ralph Tyler (ref. por Axelton & Flick, 2011) se encontrava a estudar o tempo que os/as estudantes despendiam no estudo, verificando quais as consequências na aprendizagem. Desta forma, o envolvimento poderia ser compreendido numa dimensão quantitativa que incluía a quantidade de tempo envolvido e a percentagem de tempo que cada criança está envolvida e o nível de envolvimento (mais tarde também surge referência a uma dimensão qualitativa que incluía diferentes níveis de competência, níveis de envolvimento organizados de acordo com uma hierarquia desenvolvimental (um contínuo de sofisticação comportamental), e tipos de envolvimento organizados de acordo com uma hierarquia em que o envolvimento social prevalece sobre o envolvimento não social).

Apesar desta referência, muitos/as investigadores/as da área da educação concordam que foi a investigação de Alexander Astin, em 1980 (ref. por Axelton & Flick, 2011), sobre o envolvimento, o arranque do que hoje se designa por “envolvimento”. Austin sugeria que o nível do envolvimento do/a estudante era proporcional à aprendizagem, dado que corresponderia à quantidade e qualidade de energia física, mas também psicológica que os/as estudantes investiam no contexto escola, pois, como o refere Smyth (2006), os/as

estudantes podem recusar-se a fazer o investimento emocional e relacional necessário para se envolverem com a escola, por forma a que a aprendizagem ocorra.

Investigadores como Erickson (1987) e Levinson (1992) confirmam que quando os/as jovens desistem (chegam mesmo a utilizar o conceito de *não-envolvimento*) da escola, estão a resistir ou a retirar o seu consentimento, no sentido em que, como refere Erickson (1987), quando os/as estudantes "não aprendem" e, por implicação, quando os/as estudantes optam por "separar-se" da escola, o que quer dizer é que há uma forma de resistência em aprender, é a não-confiança, ou seja, não é dada legitimidade ao outro para ensinar. Erickson argumenta que os/as alunos/as têm escolhas e que tais escolhas se baseiam nas relações pedagógicas criadas e sustentadas (em diferentes graus) entre professores/as e alunos/as e, por isso, o sucesso e o fracasso escolares devem ser reformulados em termos multidireccionais (como diz o autor, falar do sucesso ou fracasso escolar é falar de aprender ou não-aprender o que, deliberadamente, é ensinado pois, apesar de *aprender* ser omnipresente na experiência humana, presente ao longo de todo o ciclo de vida, na escola, a aprendizagem parece ser um problema). Por outras palavras, quando os/as estudantes desistem ou não se envolvem estão a desenvolver, o que autor designou por identidade de oposição, ou seja, os/as alunos/as recusam-se a aceitar os aspectos negativos da identidade atribuída pela escola, recusando-se, assim, a aprender.

Austin defendia, então, a existência de uma dimensão motivacional que, como refere Ramos (2012), quando o que se faz é entusiasmante ou interessante, trabalha-se melhor, aumentando o nível de interesse, de envolvimento, de desempenho e de satisfação, logo, a qualidade das tarefas/actividades realizadas e o grau de empenho manifesto dependem da motivação¹⁴ existente (já que o contrário, o desinteresse, provoca fadiga e desmotivação e conseqüente insucesso escolar).

Nesta sequência, e em tempos recentes, o envolvimento tem sido definido como manifestações observáveis de motivação, incluindo a intensidade e grau de esforço e a qualidade emocional do envolvimento em acções (Reeve, 2002, ref. por Zimmer-Gembeck & colegas, 2006). Nesta perspectiva, o envolvimento dos/as alunos/as influencia directamente o desempenho académico e é um mediador de associações entre relações, ajuste académico e aproveitamento académico. Além disso, era esperado que o ajuste académico fosse uma variável de sistema de ordem superior e que mediava a associação entre as relações de ordem inferior (isto é, as relações com professores/as e colegas) e o envolvimento na escola (Zimmer-Gembeck & colegas, 2006). Neste sentido, Ryzin, Gravely e Roseth (2009) lembram que a promoção dos níveis de motivação, envolvimento e sucesso

¹⁴“Conjunto de processos psicológicos e fisiológicos que levam um indivíduo a agir, isto é, a desencadear uma acção, a orientá-lo em função de certos objectivos. Representa o aspecto dinâmico da acção que, considerada no seu âmbito mais geral, é susceptível de influenciar o comportamento em múltiplos contextos da vida humana (familiar, profissional, escolar) e qualquer tipo de actividade [realização de necessidades primárias (---> homeostasia), estabelecimento e manutenção de laços afectivos, reconhecimento social, etc.]. Os processos subjacentes aos vários comportamentos motivados têm sido evidenciados pelas diversas teorias motivacionais” (Mesquita & Duarte, 1996, p.145)

académico, na adolescência, estão directamente associados ao sentimento de pertença e ao suporte social, como pares, amigos/as e professores/as.

Por exemplo, Zimmer-Gembeck e colegas (2006) referem que foram avaliadas as percepções de apoio, autonomia, envolvimento e estrutura nas relações professor/a-aluno/a e as relações estabelecidas com pares (são as relações-chave na escola) e concluíram que tais relações desempenhavam um papel determinante na vida dos/as adolescentes, com diferentes consequências ao nível motivacional e académico. Goodenow (1993) e Wentzel (1998, 1999) salientam que em anteriores investigações o envolvimento foi encarado como resultado de percepções positivas das relações estabelecidas entre professores/as e pares.

Furrer e Skinner (2003) concluíram que os/as estudantes que apresentavam melhor relacionamento com professores/as e pares na escola estavam mais propensos a apresentar um maior envolvimento emocional e comportamental na escola. Tais conclusões vão ao encontro das de Baker (1999) que concluiu que os/as estudantes que apresentavam níveis de envolvimento na escola superiores estavam significativamente mais propensos a relatar que os/as professores/as se preocupavam. Assim como Goodenow (1993) quando este refere que os/as estudantes com níveis superiores de envolvimento na escola tinham melhor desempenho escolar e também tinham maior percepção do apoio prestado pelos/as professores/as.

Ramos (2012) afirma que o interesse é um dos geradores da motivação e, conseqüentemente, do envolvimento, dado ser indispensável à aprendizagem e permitindo o melhorar da qualidade do trabalho, bem como o empenho escolar dos/as alunos/as. Pelo contrário, o desinteresse provoca fadiga, sendo esta desencadeadora da falta de interesse e, conseqüente, desmotivação. Portanto, para haver participação no processo de ensino-aprendizagem é fundamental haver motivação, e para haver motivação é necessário a participação e o envolvimento dos/as alunos/as nas actividades escolares. Para Pintrich (2003), a motivação deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar e, neste sentido, o/a aluno/a deve sentir na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal.

Frequentemente, as noções de envolvimento e motivação são entendidas (p. ex. Ramos, 2012) como indissociáveis, uma vez que o envolvimento revela o nível de motivação subjacente à actividade (a motivação relaciona-se com a energia que caracteriza o comportamento). Isto ocorre porque a motivação e o envolvimento têm sido descritos, por vários/as autores/as, como a energia que estimula a vontade do/a aluno/a para se envolver, aprender, trabalhar eficazmente e dar o seu máximo na escola, condicionando, assim, os seus comportamentos; sendo ambos responsáveis pelo interesse e gosto na escola e estudo, ajudando o/a jovem a melhorar o seu desempenho escolar (Martin, 2001, 2002; Martin, Marsh & Debus, 2001; Meece, Wigfield & Eccles, 1990; Pintrich & De Groot, 1990;

Schunk, 1990). Esta perspectiva é, igualmente, partilhada por Murray (1986), que relaciona a motivação a uma energia interna que dirige e integra o comportamento.

Por forma a ultrapassar esta dificuldade de consenso do constructo, Ramos (2012), propõe considerar o envolvimento como uma energia que orienta os/as estudantes no sentido de realizarem e se sentirem bem com uma aprendizagem eficaz.

De acordo com diversos autores, como Martin (2008), a motivação e o envolvimento são conceitos que têm sido descritos “as students’ energy and drive to engage, learn, work effectively, and achieve to their potencial at school and the behaviors that follow from this energy and drive” (p.240). Sendo que, tanto a motivação, como o envolvimento interagem permitindo ao/à estudante o seu interesse e satisfação pela escola, assim como para o estudo.

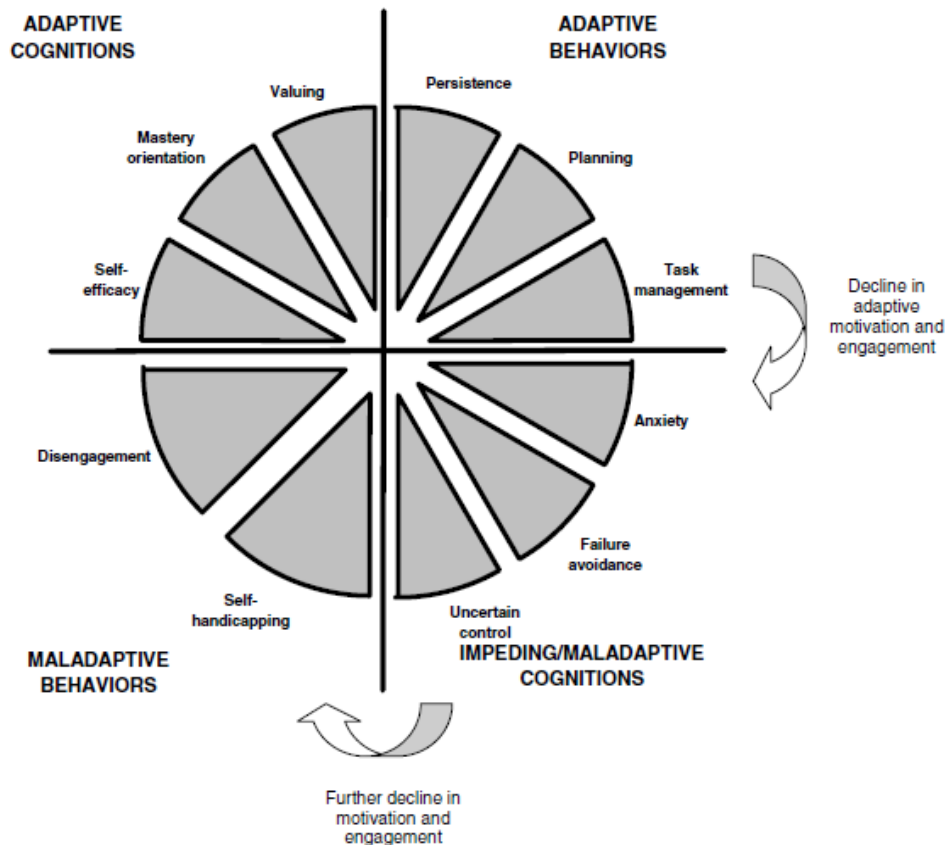
Resumindo, tanto a motivação como o envolvimento têm um papel importante nos resultados académicos do/a aluno/a, sendo, por isso, importante que se consiga identificar quais os factores que contribuem para tais processos (Martin, 2008). Um desses factores é, segundo Teven e McCroskey (1997, ref. por Martin, 2008), a pedagogia associada ao sistema de ensino; outro são as relações que se estabelecem com os/as professores/as (Kelly & Hansen, 1987, ref. por Martin, 2008); bem como as atitudes e expectativas dos pais e mães face aos/às filhos/as (Dandy & Nettelbeck, 2000, ref. por Martin, 2008), expectativas dos pares (Wigfield & Tonks, 2002), clima da sala de aula (Qin, Johnson & Johnson, 1995, ref. por Martin, 2008), estrutura e cultura da escola (Anderman & Maehr, 1994), estatuto sócio-demográfico (Becker & Luthar, 2002), género (Martin, 2003a, 2003b, 2004, ref. por Martin, 2008) e idade (Martin, 2001, 2003d, ref. por Martin, 2008). A pedagogia associada ao sistema de ensino pode ser uma característica base dos factores apresentados por Russell e colegas (2004, ref. por Pritchard, 2008) e que estão na base do envolvimento do/a estudante e, conseqüentemente, da aprendizagem: a competência académica do/a professor/a, a cultura da escola, o envolvimento dos/as pais/mães e a política da escola em relação à aprendizagem.

Martin (2008) refere que recentemente têm sido utilizadas abordagens mais integrativas do estudo da motivação e envolvimento. Encontram-se, então, os estudos que sublinham a relação entre o envolvimento e a motivação; outros que visam a motivação enquanto dimensão incluída nos modelos explicativos do envolvimento; e ainda outros que, através de alguns estudos, definem um modelo de análise específico e próprio. No que se refere ao primeiro grupo de modelos explicativos, relação entre envolvimento e motivação, destaca-se o de Martin (2008).

O estudo de Martin (2008) visou alunos/as do ensino secundário e o envolvimento incluiu factores como a motivação, encarando-se o envolvimento como multidimensional, tendo sido utilizada a *Motivation and Engagement Scale - HighSchool*. Este é, assim, um

estudo que demonstra o potencial das intervenções educacionais e multidimensionais com o intuito de manter e até mesmo aumentar a motivação e o envolvimento dos/as alunos/as.

Na sequência do seu estudo, Martin (2008) desenvolveu o modelo da Roda do Envolvimento e Motivação (*Motivation and Engagement Wheel*) que reflecte a teoria da motivação e envolvimento, considerando diversas dimensões, podendo o modelo ser conceptualizado a dois níveis (conforme mostra a fig. 3).



Adaptado de Martin (ref. por Martin, 2008).

Fig. 3 - Modelo da Roda do Envolvimento e Motivação

Isto é, um nível integrativo que compreende as dimensões cognitiva e comportamental, as dimensões cognitivas mal adaptativas e as dimensões comportamentais mal adaptativas, e um nível que compreende onze factores que se encontram numa ordem inferior de factores. Operacionalizar o nível inferior do modelo de Martin (2008) começa na compreensão da estrutura base da motivação e do envolvimento. O autor explica o modelo a partir dos conceitos que apresenta, ou seja, a dimensão da adaptação cognitiva inclui a auto-eficácia, orientação e valorização; a dimensão da adaptação comportamental, o planeamento, a gestão de tarefas e persistência; e assim em diante (conforme mostra a fig. 3). O modelo permite, então, um guia de trabalho multidimensional para uma intervenção multidimensional junto dos/as alunos/as.

Resumindo, tal como o fazem Melo e Pereira (2011) neste modelo conceptual *The motivation and engagement wheel* (numa lógica de quadrantes, em que qualifica os processos de motivação e envolvimento a partir de três componentes, para três dimensões, e duas componentes, para uma quarta dimensão), de Martin (2008), o envolvimento e a motivação funcionam em conjunto, tendo sido identificado como a *energia dos estudantes* para aprender, trabalhar e potenciar as capacidades (componentes essenciais para o prazer e interesse face à escola). Clarifica, também, a importância dos factores pessoais, do/a estudante, as questões pedagógicas, as relações estudante-estudante/estudante-professor/a, as atitudes dos pais e mães, a cultura da escola e o clima de sala de aula, enquanto factores incluídos na motivação e envolvimento.

Ainda nesta perspectiva da motivação enquanto dimensão imbuída nos modelos explicativos do envolvimento salienta-se o modelo de Appleton, Christensen e Reschly (2006, ref. por Melo & Pereira, 2011). Neste são evidenciados 3 contextos, a família, os pares e a escola, que influenciam 4 dimensões do envolvimento: académica, comportamental, cognitiva e psicológica, e que determinam os resultados dos/as estudantes (sejam académicos, sociais e até emocionais). Este modelo aprofunda o modelo anterior (de Martin, 2008), sendo que os resultados em 3 componentes continua igual, porém nos processos de envolvimento encontra-se uma conjunção de duas situações: a social (família, comunidade, escola e turma) e a pessoal (percepções de competência, autonomia e relação).

Segundo Appleton e colegas (2008) existe um papel fundamental da motivação no âmbito das experiências escolares dos/as estudantes. Por outro lado, a teoria da autodeterminação oferece um importante e abrangente quadro teórico que ajuda a esclarecer o funcionamento da construção do envolvimento do/a estudante. Neste âmbito, pode-se afirmar que, independentemente, da cultura, cada pessoa exige a satisfação das suas necessidades fundamentais de autonomia, competência e relacionamento, embora os meios de satisfazer tais necessidades poderem variar de cultura para cultura (Ryan & Deci, 2000). Assim, de acordo com Ryzin, Gravely e Roseth (2009) esta teoria enfatiza a importância da autonomia e sentimento de pertença no ajustamento académico e psicológico que ocorre em contexto escolar, estando na base de um modelo teórico em que o envolvimento na escola é mediador na influências de tais variáveis, autonomia e pertença, ao nível dos resultados. Ou seja, Connell e Wellborn (1991) defendem que a satisfação da necessidade de autonomia e pertença ao nível do contexto escolar contribui para elevados níveis de envolvimento o que, por sua vez, estimula o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como promove a adaptação psicológica, o que significa que há uma influência que ao não ser directa é influenciada pelo envolvimento (Ryzin & colegas, 2009).

Há, então, pelo menos dois aspectos desta teoria que são relevantes para os/as professores/as. Uma é a de que a teoria fornece uma conceptualização integrada para a internalização de demandas externas, outro é o foco nos factores contextuais que são controlados por factores externos, neste caso, a escola, resultando na prestação de sugestões específicas para professores/as sobre como melhorar a motivação dos/as alunos/as, envolvimento e desempenho académico. Deste modo, em vez de se focar na motivação intrínseca (como único objectivo), foca um factor externo (Ryan & Deci, 2000).

Então, se por um lado os resultados académicos se encontram relacionados com o envolvimento cognitivo e comportamental numa relação recíproca em que o envolvimento promove os resultados escolares e o sucesso académico reforça o interesse pela escola (Finn & Rock, 1997), por outro, a literatura sobre motivação intrínseca indica que as tarefas de gosto e interesse pela aprendizagem são preditivas de resultados escolares mais elevados (Ryan & Deci, 2000).

A teoria especifica as diferenças qualitativas no nível de auto-determinação associada à motivação extrínseca; situando tais níveis ao longo de um *continuum*, e afirma que as expectativas externas podem ser internalizadas, integradas, de onde resulta o funcionamento autónomo (Ryan, 1995). Este processo é descrito como um movimento contínuo de externa-regulação para a auto-regulação e é diferenciado, segundo Ryan (1995), por cinco níveis. O primeiro é o processo de não-motivação, caracterizado pela omissão ou falta de vontade de agir; o segundo é o processo de regulação externa (inclui o cumprimento ou a procura de recompensas), em que a causalidade é externa, logo a autonomia é extremamente baixa; surge depois a introjecção enquanto processo que inclui a culpa ou ansiedade e cuja atribuição da causa continua a ser externa, apresentando uma baixa autonomia; já o processo de identificação engloba a valorização consciente no self, em que a atribuição da causa é interna, logo aumenta os níveis experienciados de autonomia; por fim, a integração enquanto processo composto pela integração e congruência, com um locus de causalidade interno e elevado sentimento de autonomia.

Uma das consequências de tal proposta é que uma vez que a educação requer que os/as estudantes aprendam o conteúdo e aceitem os valores sociais impostos por outros, há um potencial para compreender os processos envolvidos na transição dos/as alunos/as desde o cumprimento regulado externamente à colaboração de auto-regulação no processo pedagógico.

Outro aspecto importante que é particularmente relevante para os/as professores/as é a análise cuidadosa do contexto e experiência dos/as alunos/as. Esta delimitação procura auxiliar a clarificação do papel do/a professor/a para a promoção do comportamento auto-regulado (Ryan & Deci, 2000).

Apesar dos constructos de motivação e envolvimento serem distintos, não significa que sejam ortogonais, ou seja, o sujeito poderia estar motivado, mas não activamente envolvido/a numa tarefa (Connell & Wellborn, 1991; Furrer & Skinner, 2003). Logo, como referem Appleton e colegas (2008), a motivação é necessária, mas não suficiente para o envolvimento.

No âmbito do envolvimento nas tarefas, Eccles e colegas (1983) e Wigfield e Eccles (2000) (ambos ref. por Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004), concluíram que o valor subjectivo da tarefa enquanto tarefa académica representava um forte incentivo ao nível do envolvimento na tarefa.

Por outro lado, Ryzin, Gravely e Roseth (2009), ao estudarem as percepções de autonomia académica, concluíram que o envolvimento era um factor mediador entre autonomia, suporte (professores/as e pares) e esperança, tendo encontrado evidências claras de que há uma relação directa entre as percepções de suporte dos pares e a esperança que, no âmbito da aprendizagem, não são mediadas pelo envolvimento. Tais conclusões vão ao encontro do modelo de Connell e Wellborn (1991) no que diz respeito a uma medida positiva de ajustamento psicológico (ou seja, a esperança), além de fornecer suporte para a hipótese de que as relações positivas entre pares pode efectivamente afectar o ajustamento (independentemente do efeito mediador do envolvimento).

Furrer e colegas (2006, ref. por Appleton & colegas, 2008) destacaram a importância de o envolvimento ser perspectivado a partir de um quadro motivacional, uma vez que o envolvimento se pode alterar a partir de variáveis contextuais e influenciar os resultados (académicos, comportamentais e sociais) que são, por sua vez, os produtos dessas mudanças.

Conforme salientado por Appleton, Christenson, Kim e Reschly (2006), apesar dos recentes esforços em consolidar o conceito de envolvimento dos/as estudantes o que é facto é que a sobreposição teórica e prática entre este constructo multidimensional e a literatura motivacional continua evidente. Por exemplo, tendo em conta este crescente interesse no campo da educação (Fredricks & colegas, 2004; Walker & colegas, 2006) em que o envolvimento dos/as estudantes é entendido como uma solução para os problemas do baixo rendimento académico e das taxas elevadas de abandono escolar que ocorrem em muitas escolas (Veiga, 2007; Fredricks & colegas, 2004) e no âmbito da relação entre este constructo e a motivação.

Relativamente, às referidas taxas de abandono escolar, o envolvimento foi tido como um dos primeiros quadros teóricos que procurou compreender tal fenómeno e, simultaneamente, promover a conclusão da escolaridade enquanto fim da escolaridade obrigatória, tendo os/as alunos/as habilidades académicas e sociais suficientes para poder prosseguir estudos ou entrar no mercado de trabalho. Todavia, nem todos os/as estudantes

se encontram envolvidos (Appleton & colegas, 2008), veja-se que alguns investigadores, como Alspaugh (1998, ref. Orthner & colegas, 2010), sugere que há um decréscimo da performance académica em adolescentes quando estes transitam para o 3ºciclo, tendo sido proposta, como forma de promover o sucesso e evitar o abandono precoce, a criação de um adequado ajuste aluno/a-ambiente que suporte a construção da autonomia, permitindo que este/a tenha maior capacidade para pensar sobre o seu futuro (Orthner & colegas, 2010). É, então, neste sentido que as palavras de Martins (2003) têm eco, uma vez que refere que o principal desafio nestes anos será a efectiva compreensão das realidades educativas, assim como das expectativas dos/as alunos/as e o adequar a escola às suas exigências de aprendizagem, encarando o/a aluno/a como um participante activo/a do seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, o facto de se enfatizar a existência de características imutáveis implica que grande parte da razão para o abandono do estudante é a resistência à mudança (Appleton & colegas, 2008), o que originou que fossem desenvolvidos esforços no sentido de delinear as influências alteráveis no abandono, tendo, por isso, crescido o interesse pelo constructo do envolvimento (Fredricks & colegas, 2004; Jimerson & colegas, 2003).

O constructo do envolvimento surge, deste modo, como uma tentativa de compreender o afastamento do/a jovem (Finn, 1989) da escola, sendo que nas palavras de Appleton e colegas (2008), o envolvimento fornece um meio para intervir mediante os primeiros sinais de afastamento dos/as alunos da escola.

De forma semelhante, existe uma associação positiva e consistente entre os relatos de professores/as e alunos/as sobre o envolvimento e o desempenho (Ryan & Deci, 2000). Além de que na literatura sobre aprendizagem auto-regulada, o envolvimento cognitivo encontra-se relacionado, positivamente, com a compreensão profunda e a síntese (Nystrand & Gamoran, 1991) e com vários indicadores do desempenho académico.

Jimerson (2003) defende que a confluência da literatura disponível sugere que o envolvimento dos/as estudante e o seu sucesso escolar estão interligados. Mais, a pesquisa indica que o envolvimento dos/as estudantes na escola tem uma importante influência sobre as trajectórias de desenvolvimento e o próprio sucesso educativo (por exemplo, ao nível da prevenção do abandono escolar, prevenção da violência e promoção do bem-estar dos/as alunos/as).

Todas estas perspectivas e propostas devem ser compreendidas a partir do facto de a escola ser encarada enquanto contexto ecológico e sistémico no qual ocorre o desenvolvimento dos/as estudantes (Veiga & colegas, 2009). Por isso, Finn e Voelkl (1993) integram, na sua definição de envolvimento, diferentes componentes: uma comportamental (associada à participação) e outra emocional (associada à identificação), uma vez que,

inicialmente, o envolvimento foi medido através da participação da escola, por comportamentos observáveis relacionados ao esforço e sucesso académico.

Finn e Rock (1997) apresentaram como indicadores do envolvimento a participação em actividades relacionadas com a escola, sucesso académico, a quantidade de tempo gasto em tarefas da escola (incluindo o trabalho para casa - TPC), assim como medidas associadas ao abandono escolar ou ao mau comportamento. Lembra-se que em investigações anteriores o constructo do envolvimento foi abordado em estudos associados ao abandono escolar, por exemplo, o estudo de Finn (1989) e o seu modelo de “participação-identificação”, que marca o absentismo e a fraca participação dos/as estudantes na escola como possível explicação para o não-envolvimento e posterior absentismo escolar (estes dados apesar de recolhidos em contexto pré-escolar parecem suceder-se nos anos seguintes).

Este modelo de Finn (1989) procura compreender as experiências sociais e emocionais positivas envolvidas nas relações e no envolvimento na escola, ou seja, neste modelo os/as estudantes terminam com sucesso a sua escolaridade e reduzem os comportamentos de risco enquanto resultados possíveis, sendo mediados pela participação activa nas actividades da escola e em contexto de sala de aula, bem como um sentimento de identificação com a escola. O autor refere, ainda, que a participação inclui um conjunto de comportamentos associados ao envolvimento na escola, como a leitura e escrita, bem como a participação em actividades extracurriculares, tendo estas um conteúdo relevante para a aprendizagem. Neste sentido, Yair (2000) exemplifica, um/a estudante em risco de não-envolvimento mostra-se envolvido na aprendizagem quando as instruções são desafiantes.

Dada a participação, enquanto comportamento, estar intimamente relacionada com o sucesso académico, ainda é difícil compreender na sua globalidade a relação entre a motivação e a aprendizagem se não se tiverem em conta os factores psicológicos. Logo, de acordo com Finn (1997), a identificação enquanto estado interno inclui duas componentes: uma relacionada com a ligação ao contexto escolar (onde se encontram factores como avaliação e vinculação) e outra relacionada com o compromisso e onde se encontram os factores de aceitação dos valores académicos por parte dos/as estudantes. Pode-se, então, concluir que existe uma interacção entre os factores internos e externos (de contexto) fundamentais para a compreensão do constructo do envolvimento que sustenta e apoia as experiências dos/as estudantes na escola e que, consequentemente, o faz ao nível do envolvimento na escola.

Todavia, Finn (1993) salienta que a taxonomia do constructo do envolvimento é uma função do próprio indivíduo, sendo bastante difícil encontrar estudos que tentem vincular as características das escolas para além do contexto em sala de aula e o envolvimento dos/as

alunos/as. Por isso, no modelo de Finn (1993) o envolvimento dos/as alunos/as é caracterizado em termos de níveis ou graus de conexão com a escola e a aprendizagem numa linha contínua. A premissa básica do seu modelo de participação-identificação é que a participação dos/as alunos/as nas actividades escolares ao longo do tempo é essencial para que os resultados de sucesso do seu desempenho académico sejam, posteriormente, utilizados para que os/as estudantes se identifiquem com a escola. Assim, os/as estudantes estão susceptíveis a continuar envolvidos, sentindo-se como pertencentes à escola, compartilhando valores, o que levaria a que os/as estudantes que abandonam a escola expressassem um sentimento extremo de alienação ou abandono que, provavelmente, foi precedido por vários indicadores comportamentais de experiências escolares de abstinência e sem sucesso. No âmbito desta teoria, segundo Lam e Jimerson (2008), Veiga (2007, 2008) e Veiga e colegas (2009), a baixa participação em contexto escolar está na base do designado desinvestimento gradual e, conseqüentemente, do abandono escolar dos/as alunos(as), sendo, de acordo com Veiga e colegas (2009), o envolvimento dos/as alunos/as nas escolas um factor protector contra o mau desempenho e o desajustamento escolar.

Além do mais, Sinclair e colegas (2003), lembram que existe outro nível de diferenciação que faz a ponte entre a pesquisa e a prática, são os indicadores do envolvimento e facilitadores do envolvimento que se encontram no amplo espectro da Escola (um exemplo dos indicadores será o nível de relação com a escola e a aprendizagem). Por outro lado, os facilitadores do envolvimento são os factores contextuais que influenciam a intensidade da relação, como as práticas escolares e a disciplina, a supervisão dos/as pais/mães e as atitudes/comportamentos dos pares em relação ao sucesso escolar. Mais, estes facilitadores do envolvimento têm implicações para a prática e para as próprias políticas de intervenção, enquanto que os indicadores podem ser usados para orientar os procedimentos de identificação - dando relevância aos primeiros sinais de abstinência -, bem como para orientar a monitorização do progresso dos/as alunos/as e programas individuais (Sinclair & colegas, 2003).

Tendo em conta este enquadramento existe uma série de aspectos que se encontram e influenciam o envolvimento do/a estudante com a escola: um é o envolvimento com a aprendizagem e outro com a comunidade escolar. Finn (1989) delineou o seu estudo a partir do segundo aspecto, o envolvimento com a comunidade escolar (no entanto, é provável que exista uma relação sinérgica entre ambos), onde procurou identificar comportamentos de participação como uma medida do envolvimento dos /as estudantes com a escola. Salienta-se que apesar de a taxonomia do modelo de Finn compreender quatro níveis (quadro 1), neste estudo apenas foi examinado o terceiro nível definido como a participação social, extracurricular, e atlética, da participação em trabalhos académicos (Finn & Rock, 1997).

Quadro 1 – 4 Níveis do Comportamento do/a Aluno/a (adaptado de Finn, 1993)

Nível de Participação	Comportamento do/a Aluno/a
1º	Participa e responde às questões/instrução dadas pelo/a docente
2º	Elabora questões e estabelece diálogo com professor/a Demonstra entusiasmo no tempo extra dispendido (antes, durante e depois da aula), realização de trabalho de grupo e paracasa (tpc)
3º	Participa em actividades sociais, extracurriculares e desportivas da vida escolar e em trabalhos académicos
4º	Participa na administração escolar (por exemplo, associação de estudantes), envolve-se na definição de metas e tomada de decisões

Na literatura o envolvimento dos/as estudantes na escola é considerado como um mediador entre as influências contextuais e os resultados académicos, sociais, e de aprendizagem emocional (Fredrick, Blumenfeld & Paris, 2004), assim como indica que um sentimento de pertença à escola se relaciona não apenas com o desempenho académico (Festas, 2007; Lam & Jimerson, 2008; Voelkl, 1997), mas igualmente com uma panóplia de aspectos relacionados com o desajustamento, tais como o comportamento disruptivo na escola, a violência e a delinquência (Maddox & Prinz, 2003; Melo & Pereira, 2007; Veiga, 2007, 2008). Isto significa que houve interesse recente em estudar e compreender os factores relacionados com o envolvimento do/a estudante e, por isso, tem havido diversas tentativas de explorar tal campo devido ao crescente reconhecimento de que é fundamental envolver os/as alunos/as para níveis superiores de desempenho académico (Klem & Connell, 2004), evitando, da mesma forma, resultados negativos (comportamentos de risco como: abuso de substâncias, delinquência, abandono escolar precoce e gravidez na adolescência (Finn & Rock, 1997; Sharkey, You & Schnoebelen, 2008)). Todavia, McMahon, Parnes, Keys e Viola (2008) lembram que tais estudos devem incluir também alunos com deficiência, no sentido de compreender como se desenvolve o envolvimento, assim como se estabelece a relação entre os/as estudantes com deficiência e a escola, uma vez que tais relações sugerem que a ligação/pertença à escola pode ser um mediador das relações entre o ambiente escolar e os resultados dos/as jovens (são necessárias, para compreender como as experiências escolares influenciam os resultados, mais investigações).

O modelo de Finn (1989) revela que a participação baixa na escola está na base do desinvestimento gradual e do abandono escolar pelos/as alunos/as. Por último, verificou-se que o envolvimento dos/as alunos/as nas escolas é um factor protector contra o mau desempenho e o desajustamento escolar (Lam & Jimerson, 2008; Veiga, 2007, 2008).

De acordo com Finn (1989), o nível de autonomia dos/as jovens e a sua oportunidade em participar em actividades extracurriculares aumentam com a idade, e muitos/as estudantes participam em tais actividades umas vezes como complemento e

outras em substituição do seu currículo formal. O autor continua referindo que a participação nas referidas actividades promove o envolvimento com a escola, permitindo também compreender em que forma este envolvimento é influenciado pelas características pessoais e da própria escola que frequentam. Defende, ainda que os/as estudantes que participam regularmente nas actividades extracurriculares desenvolvem um sentimento de pertença à sua comunidade escolar, na medida em que são uma parte visível da escola e que esta é uma parte importante das suas próprias vidas. Este sentimento pode ajudar a promover níveis superiores de auto-estima e ajudá-los/as a serem resilientes, principalmente, se são parte de um qualquer grupo de risco em termos de conclusão do ensino obrigatório (Mahoney & Cairns, 1997) e outros resultados educacionais. Tais evidências foram destacadas por Mahoney e Cairns (1997) que concluíram que o envolvimento em actividades extracurriculares está ligada à diminuição dos índices de abandono escolar precoce, sendo tal resultado mais forte para os/as alunos/as que estavam em maior risco de abandono. Colocaram, assim, a hipótese de que os/as estudantes sem qualquer vinculação/envolvimento com a escola e os seus valores, a referida participação em actividades extracurriculares, seria, então, uma oportunidade para criar uma conexão positiva e voluntária para com a escola ao contrário de possíveis procedimentos alternativos que incidem sobre as suas dificuldades.

Além destes, outros estudos têm vindo a ser realizados, como o de Hughes e Zhang (2007) que desenvolveram um estudo com crianças onde concluíram que crianças com menos competências (comparadas com os/as colegas de sala) e menos aceites pelos seus pares estavam menos envolvidas.

Retomando a temática em análise, há um outro conjunto de estudos destacado através do estudo *ISPA* (Lam & Jimerson, 2008; Melo & Pereira, 2011) onde se encontra uma definição e um modelo de análise designado por *The antecedents and outcomes of students engagement in schools* (apresentado anteriormente – fig. 1) que delimita o constructo do envolvimento através de uma metodologia e instrumento de avaliação próprios, o *Students Engagement in School Questionnaire – SESQ*.

Constata-se, então, como também referido por Melo e Pereira (2011), que os autores partem de factores contextuais (instrução e relações sociais) e pessoais (crenças motivacionais), encontrando-se três componentes do envolvimento: afectiva, comportamental e cognitiva; e consideram que a implicação nos resultados do/a estudante na escola se manifestam ao nível do desempenho académico, comportamento e funcionamento emocional. Deste modo, os factores contextuais englobam determinadas características, das quais se destacam a bidireccionalidade e a reciprocidade da associação existente entre professor/a-estudante, a aceitação dos pares e o envolvimento dos

estudantes na escola, as implicações futuras da relação professor/a-estudante em termos académico, pessoal, social e comportamento do/a estudante.

Por tudo isto se compreende que a apresentação do constructo do envolvimento tem sido de difícil aceitação em termos de uma definição clara e objectiva, o que origina a que Jimerson e colegas (2003) defendam que as apresentações iniciais da definição de envolvimento deram ênfase à componente comportamental, apesar de já haver indícios da existência de uma componente afectiva e outra cognitiva.

Um crescente corpo de investigação tem incidido sobre o envolvimento dos/as alunos/as na escola como resultado interno da escola (Finn, 1993), sendo o conceito de envolvimento na escola definido e medido através de comportamentos relacionados com a escola (por exemplo, assistir às aulas, estudar, participar e não se envolver em disputas) e factores psicossociais, como a auto-eficácia e a relação com a escola (WooUey & Bowen, 2007, ref. por Orthner & colegas, 2010).

Apesar de hoje haver algum consenso em relação ao conceito de envolvimento dos/as estudantes na escola como um constructo multidimensional que integra as dimensões afectiva, comportamental e cognitiva da adaptação à escola, e que a investigação tem documentado que o envolvimento nas escolas exerce uma influência importante nos resultados dos/as alunos/as (Veiga & colegas, 2009); nem sempre assim foi. Isto porque apesar de o envolvimento dos/as alunos/as na escola ter sido realçado por estudos recentes como um dos factores determinantes na aprendizagem e desempenho escolar dos/as estudantes, existe uma grande variedade de definições do conceito de, assim como inúmeras conceptualizações do mesmo, variando os estudos (como se viu anteriormente) e os indicadores seleccionados (Ramos, 2012). Isto significa que apesar da curta história de trabalho sobre o constructo do envolvimento na escola, ainda não existe uma definição clara para todos os investigadores (Appleton & colegas, 2008), conforme se pode verificar no Quadro 2.

Quadro 2 – Variações da definição de envolvimento dos/as estudantes através das diferentes conceptualizações (adaptado de Appleton & colegas, 2008, p.371-372)

Name	Research Citation^a	Construct Definition
Engagement	A. Auda & Willms, 2001	A. Extent to which students participate in academic and nonacademic activities and identify with and value the goals of schooling.
	B. Connell & Wellborn, 1991	B. When psychological needs (i.e., autonomy, belonging, competence) are met within cultural enterprises such as family, school, and work, engagement occurs and is exhibited in affect, behavior, and cognition (if not, disaffection occurs).
	C. Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005	C. Energy in action, the connection between person and activity; consisting of three forms: behavioral, emotional, and cognitive.
	D. Skinner &	D. Sustained behavioral involvement in learning activities accompanied by

	<i>Belmont, 1993</i>	<i>positive emotional tone (vs. disaffection).</i>
	<i>E. Skinner, Wellborn, & Connell, 1990</i>	<i>E. Initiation of action, effort, and persistence with schoolwork and ambient emotional states during learning activities.</i>
Engagement in schoolwork	<i>F. National Research Council/Institute of Medicine (2004)</i>	<i>F. Involves both behaviors and emotions and is mediated by perceptions of competence and control (I can), values and goals (I want to), and social connectedness (I belong).</i>
Academic engagement	<i>G. Libby, 2004</i>	<i>G. Extent to which students are motivated to learn and do well in school.</i>
School engagement	<i>H. Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004</i>	<i>H. Emotional (positive and negative reactions to teachers, classmates, academics, and school), Behavioral (participation in school), and Cognitive (investment) Engagement subtypes.</i>
	<i>I. Furlong et al., 2003</i>	<i>I. Affective, Behavioral, and Cognitive Engagement subtypes (same as Jimerson et al., 2003) within student, peer group, classroom, and schoolwide contexts.</i>
	<i>J. Jimerson, Campos, & Greif, 2003</i>	<i>J. Affective (feelings about school, teachers, and peers), Behavioral (observable actions), and Cognitive (perceptions and beliefs) Engagement subtypes.</i>
Student engagement	<i>K. Chapman, 2003</i>	<i>K. Willingness to participate in routine school activities with subtle cognitive, behavioral, and affective indicators of student engagement in specific learning tasks.</i>
	<i>L. Natriello, 1984</i>	<i>L. Student participation in the activities offered as part of the school program.</i>
	<i>M. Yazzie-Mintz, 2007</i>	<i>M. Cognitive/Intellectual/Academic (students' effort, investment, and strategies for learning), Social/Behavioral/Participatory (social, extracurricular, and nonacademic school activities; interactions with peers), and Emotional (feelings of connection to school, including their performance, school climate, and relationships with others).</i>
Student engagement in academic work	<i>N. Marks, 2000</i>	<i>N. Psychological process involving the attention, interest, investment, and effort students expend in the work of learning.</i>
	<i>O. Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992</i>	<i>O. The student's psychological investment in and effort directed toward learning, understanding, or mastering the knowledge, skills, or crafts that academic work is intended to promote.</i>
Student engagement in/with school	<i>P. Mosher & MacGowan, 1985</i>	<i>P. Attitude leading toward and participatory behavior in secondary school's programs (state of mind and way of behaving).</i>
	<i>Q. Klem & Connell, 2004</i>	<i>Q. Ongoing engagement (behavioral, emotional, and cognitive components); reaction to challenge (ideally engage optimistically).</i>
	<i>R. Christenson & Anderson, 2002</i>	<i>R. Psychological (e.g., belonging), Behavioral (e.g., participation), Cognitive (e.g., self-regulated learning), and Academic (e.g., time on task) Engagement.</i>
Participation identification^b	<i>S. Finn, 1989, 1993; Finn & Rock, 1997</i>	<i>S. Participation in (at four increasing levels) and identification with school (belonging in school and valuing school-related outcomes).</i>

^a Letters are intended for aligning citations with definitions and not meant to convey a hierarchy.

^b Although not labeled "engagement," this theory is at the core of many conceptualizations of engagement.

Isto porque, embora a literatura demonstre, na sua generalidade, um padrão na forma como o envolvimento na escola é conceptualizado, ainda há uma certa ambiguidade sobre o que é exactamente o envolvimento na escola, o que leva a variações e inconsistências nas definições do constructo do envolvimento, que, muitas vezes, é

sinónimo de ligação à escola, e a outros conceitos relacionados, por isso, é valioso explorar os itens específicos usados para medir essas construções, sendo, por isso, importante que as definições e avaliações destes termos sejam inerentes (Jimerson & colegas, 2003).

Revedo algumas perspectivas do constructo do envolvimento. Marks (2000) conceptualizou o constructo do envolvimento como um processo de cariz psicológico, salientando-se a atenção, interesse, investimento e esforço que os/as estudantes despendem no seu trabalho de aprendizagem; outras definições incluem o sentimento de pertença e o aceitar dos objectivos escolares, como em Finn (1989, 1993); ou o facto de o investimento psicológico e o esforço despendido na aprendizagem, incluindo a compreensão e o domínio de os conhecimentos, habilidades que o trabalho académico deve promover (Newman, Wehlage & Lamborn, 1992); ou até mesmo o interesse e envolvimento emocional dos/as estudantes com a escola incluir o factor de motivação para a aprendizagem (Marks, 2000; Steinberg, Brown & Dombusch, 1996).

Fredricks e colegas (2004), por seu turno, propõem que o envolvimento é um atributo multidimensional que inclui: o envolvimento cognitivo (uso de estratégias de nível superior promovendo a aprendizagem), envolvimento emocional (gosto pelas tarefas escolares e entusiasmo na aprendizagem), e envolvimento comportamental (realização activa das tarefas escolares).

Outros exemplos são a definição de Smyth (2006) que defende que o constructo do envolvimento do/a estudante na escola inclui estratégias com ênfase na cultura escolar, na inclusão e não exclusão, na compreensão e não punição, numa cultura democrática e não autocrática. Já para Furrer e Skinner (2003) o envolvimento refere-se a objectivos específicos, flexíveis, construtivos, persistentes, sendo o foco as interacções que se estabelecem nos contextos social e físico. Este constructo foi medido, através do modelo de Envolvimento vs Não Envolvimento, com a escala de aprendizagem (Furrer & Skinner 2003), composta por 20 itens e que avalia o nível de envolvimento em actividades de sala de aula ao longo de dois eixos: envolvimento comportamental (esforço e atenção) e envolvimento emocional (interesse e prazer). Desta investigação se conclui que o envolvimento na aprendizagem e as relações positivas com pares são independentes no âmbito da promoção da esperança na escola que, como referem Ryzin, Gravely e Roseth (2009), ambos os factores, envolvimento e esperança na escola estão ligados ao sucesso académico (Fredricks & colegas, 2004).

Porém, nos últimos tempos, o envolvimento do/a estudante na escola tem-se vindo a tornar numa pesquisa bastante popular no âmbito da Educação (por exemplo, este constructo tem sido alvo de elevado interesse no âmbito também internacional, como é no caso do projecto *Exploring Student Engagement in Schools Internationally* (Lam & Jimerson, 2008; Veiga, 2009a), ref. por Veiga 2012), procurando respostas para problemáticas, entre

outras, da atenção das crianças em idade escolar e capacidade de concentração e o sucesso académico). Veja-se que Shernoff e Vandell (2007), e Dotterer, McHale e Crouter (2007) definem envolvimento como, simultaneamente, uma experiência de concentração, interesse e bem-estar no contexto da escola, estando os sentimentos, comportamentos e pensamentos do/a estudante associados à experiência de escola. Neste sentido, são estudantes resilientes que investem nas actividades de aprendizagem, desenvolvem expectativas de envolvimento e sucesso académico, tendo suporte parental (Dotterer, McHale & Crouter, 2007; Leckman & Mayes, 2007; Voelkl, 1997; Sirin & Sirin, 2005; Connell, Spencer & Aber, 1994; Johnson & colegas, 2001).

Por outro lado, consegue-se, igualmente, atrair a atenção dos próprios governos uma vez que se procuram respostas mais detalhadas sobre como ocorre a aprendizagem (e quais os factores que a influenciam, nomeadamente, factores contextuais, cognitivos e afectivos), como promover o sucesso escolar e, simultaneamente, evitar o abandono escolar (Pritchard, 2008). Salienta-se, neste âmbito, o estudo desenvolvido por Fredricks e colegas (2004) que procurava uma descrição experiencial e comentários de estudantes de arte sobre o que é gostar de estar envolvido num ambiente de ensino, utilizando o seu modelo de três tipos de envolvimento (comportamental, emocional e cognitivo). Os resultados demonstram que o uso destes tipos de envolvimento oferecia uma estrutura útil para determinar a temática do envolvimento dos/as estudantes, assim como lhes permitiu concluir que os padrões de comportamento dos/as alunos/as que são, tradicionalmente, associados ao envolvimento (linguagem corporal positiva, interação, posição do banco, etc) podem, de facto, não representar complexos esquemas individuais de envolvimento quer dentro ou fora do contexto de sala de aula. Ressalva-se o facto de Kruif, McWilliam e Ridley (2001, ref. por Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha & Bairrão, 2006; Melo & Pereira, 2011) definirem envolvimento como a quantidade de tempo que as crianças passam a interagir activa e atentamente com o meio (sejam adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente apropriada, com diferentes níveis de competência. Ou seja, o envolvimento activo da criança com o seu meio ambiente tem sido identificado como uma variável com valor preditivo do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste âmbito, diversos têm sido os estudos que têm realçado que o envolvimento de qualidade superior constitui um factor mediador, potencialmente, crítico na aprendizagem e no desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida (McWilliam & Bailey, 1992, 1995; McWilliam, Trivette & Dunst, 1985). Este envolvimento constitui, então, um bom indicador da qualidade das interacções da criança com o meio ambiente. Pois, quando o/a jovem se desenvolve, existem vários contextos que poderão contribuir de forma favorável ou desfavorável para o seu crescimento e desenvolvimento, nomeadamente a família, a escola e o grupo de pares. Este interesse pelos aspectos evolutivos do desempenho social é

relativamente antigo na Psicologia e praticamente todas as teorias de desenvolvimento abordam a questão da socialização e da importância das interações e relações sociais enquanto factores de saúde mental e desenvolvimento (Silva, 2004). Logo, se houver desajustamentos ao nível destes contextos estes poderão pôr em causa tal desenvolvimento.

Há, então, evidências crescentes de que o ajustamento social (as tais relações sociais) e emocional e o sentimento de pertença à escola facilita o progresso académico positivo (Finn & Rock, 1997; Ladd, 1990). O conceito de pertença à escola é utilizado, globalmente, como um conceito genérico que inclui uma variedade de construções relacionadas e que surgem na literatura especializada¹⁵, como relação com a escola, membro da escola, ligação à escola, envolvimento e afiliação. Isto, apesar das evidências de que o sentimento de pertença à escola ter uma influência importante sobre o desempenho escolar (Goodenow, 1993b; Gutman & Midgley, 2000), pouco se sabe sobre os aspectos do desenvolvimento dessa relação (Jimerson & colegas, 2003).

Veja-se que as primeiras investigações em relação à influência protectora do constructo do envolvimento do/a estudante na escola concentraram-se nas problemáticas comportamentais e disciplinares, bem como no abandono escolar dos/as jovens (Sinclair, Christenson, Elevo & Hurley, 1998), sendo estes/as caracterizados/as pelo não-envolvimento e até alienação do processo escolar. Actualmente, as investigações têm vindo a apresentar uma perspectiva mais positiva ao centrar-se nas influências protectoras do contexto da escola, nomeadamente as relações interpessoais, o que permitiu a transformação dos conceitos e o encontro de conceitos como *envolvimento na escola*, *relação com a escola* e *vinculação com a escola* (Furlong & colegas, 2003).

Esta variedade de construções reflete a confusão ou melhor, a falta de consenso, que tem vindo a caracterizar a compreensão da natureza da ligação emocional e comportamental do/a aluno/a à escola. Por forma a ultrapassar essa falta de consenso opta-se, na sequência de como o fazem Jimerson e colegas (2003), pelo uso da definição de Goodenow (1993a), para quem a pertença à escola se define na medida em que os/as estudantes se sentem, pessoalmente, aceites, respeitados/as, incluídos/as, e apoiados/as pelos outros no ambiente social escolar. Esta ligação do/a estudante à escola tem sido identificada como uma variável que influencia não só os resultados académicos mas também os sociais, tendo sido encontradas associações entre: baixos níveis de vínculo escolar e outros constructos como a delinquência (Anderson, Holmes & Ostresh, 1999; Joseph, 2002), o abuso de substâncias (Hoppe, Wells, Simpson, Gainey & Catalano, 1998), o comportamento sexual precoce (Hawkins & colegas, 2001), o baixo rendimento escolar (Abbott, O'Donnell, Hawkins, Hill, Kosterman & Catalano, 1998), o abandono escolar

¹⁵Neste sentido, indica-se como referência a revisão feita por Jimerson e colegas (2003), e Osterman (2000).

precoce (Rumberger & Larson, 1998), a baixa motivação escolar (Goodenow & Grady, 1993), a baixa competência escolar e o ajustamento social e emocional pobres (Murray & Greenberg, 2001). Assim, e se há efectivamente uma procura em compreender o abandono e o não-envolvimento na escola é, como diz Glazier (2005, ref. por Smyth, 2006), necessário encontrar e definir o “verdadeiro” significado dos conceitos, ou seja, encontrar uma perspectiva das experiências existenciais dos/as jovens e, a partir daí, começar a construir plataformas de reforma mais viáveis a partir da quais se procuram novas formas de organização escolar, por forma a que tais realidades sejam compreendidas.

Na sua generalidade, diversos são os conceitos usados para descrever e medir a ligação entre o/a estudante e a escola, incluindo, como referem O'Farrell e Morrison (2003), a participação na escola, o vínculo com a escola, o envolvimento na escola, a atitude face à escola e o compromisso com a escola. Salienta-se que, nalguns casos, autores/as diferentes podem usar o mesmo conceito e variável (por exemplo, envolvimento na escola), mas podem medi-lo de forma diferente, levando a que esta falta de consistência crie dificuldade em termos teóricos, mas também práticos na tentativa que os/as investigadores/as têm ao avaliar e promover a ligação dos/as alunos/as e o próprio envolvimento nas escolas.

Miller, Greene, Montalvo, Ravindran e Nichols (1996) referem que o envolvimento enquanto constructo de trabalho académico deve ser compreendido a partir de uma perspectiva com múltiplos objectivos, como objectivos da aprendizagem, consequências futuras e agradar ao/à professor/a, sem esquecer que inclui um conjunto de variáveis que devem ser tidas em conta (por exemplo, auto-regulação, uso de estratégias, esforço e persistência). Isto é, os autores acreditam que o envolvimento do/a aluno/a nas suas tarefas escolares/académicas é função de diversos objectivos ou incentivos. Neste sentido, os autores referem que os objectivos-competência têm grande influência no envolvimento, demonstrando-se, em investigações recentes, que também os objectivos sociais são importantes no âmbito do envolvimento.

Por tudo isto, apesar deste “interesse recente” e das descobertas científicas associadas, há uma série de questões conceptuais e metodológicas interligadas que devem ser abordadas para se evoluir conceptualmente, principalmente, quando se trata de intervenções baseadas em dados que promovem a conclusão do ensino e a melhoria dos resultados escolares para todos/as os/as alunos/as. De particular interesse é a necessidade de, como afirmam Appleton e colegas (2008): a) desenvolver um consenso sobre o nome do construto, b) identificar medidas confiáveis das dimensões do construto, e c) conclusão dos estudos de validação de construto necessários para promover a pesquisa e, conseqüentemente, a intervenção.

O que significa que há necessidade, como dizem Fredericks e colegas (2004), e Furlong e Christenson (2008), de compreender o envolvimento como um *metaconstructo*.

Sintetizando, na sua generalidade, o envolvimento, enquanto constructo, é estudado em diversos contextos, o que origina a que sejam encontradas diversas definições que remetem para a forma como os/as estudantes valorizam os resultados escolares e se identificam e participam em actividades curriculares e extracurriculares (Willms, 2003). Por isso, tem-se, hoje, em termos de investigação, procurado uma nova e multidimensional abordagem (p. ex. Appleton, Christensen & Furlong, 2008; Archambault, Janesz, Fallu & Pugani, 2009), em que há relativo consenso para o envolvimento enquanto constructo multidimensional que integra os pensamentos dos/as estudantes, sentimentos e comportamentos (Furlong & colegas, 2003), enquadrando-se a escola como um espaço psicológico educacional (Veiga e colegas, 2009), assim como um contexto ecológico (Bronfenbrenner, 1979) e sistémico do desenvolvimento (Melo & Pereira, 2007).

Logo, o envolvimento não é conceptualizado como um atributo do/a estudante, mas sim como um estado de estar/ser influenciado pelos factores contextuais, como escola, casa e pares, que se relacionam com a capacidade de cada contexto em dar suporte consistente para a aprendizagem do/a estudante (Wentzel, 1998).

Neste sentido, Furlong e Christenson (2008) definem o envolvimento dos/as estudantes como um constructo que inclui as conexões psicológicas com o contexto académico (como relações positivas entre adultos e estudantes, e estes e os pares) no sentido de promover o comportamento do/a estudante (por exemplo, esforço e comportamento pró-social). Por isso, a conceptualização deste constructo a partir da teoria sistémica de Bronfenbrenner faz todo o sentido, uma vez que os/as alunos/as estão envolvidos pelo trabalho que fazem em contexto de sala de aula, e que, por sua vez, o envolvimento dos/as estudantes é influenciado pelo contexto, incluindo o suporte social de professores/as, dos pais e das mães, dos pares e da própria motivação para a aprendizagem (Christenson & Thurlow, 2004, ref. por Furlong & Christenson, 2008). Pois, desde que os/as estudantes entram para a escola, iniciam a sua interacção com o sistema académico e social, o que origina a que as suas características (individuais e familiares) contribuam para o seu compromisso para com a escola e os seus objectivos académicos. Archambault, Janosz, Fallu e Pagani (2009) salientam que os compromissos individuais específicos para determinados objectivos académicos influenciam directamente o seu envolvimento nas actividades e tarefas da escola, o que, por sua vez, leva a que haja um maior investimento na escola. Se se considerem ambos os factores está delineado o caminho do envolvimento do/a estudante na escola, pois os autores acreditam que tais características e a sua evolução influenciam a experiência académica e social do/a jovem na

escola e, em condições desfavoráveis, pode, eventualmente, desempenhar um papel na decisão de deixar o sistema educativo completamente.

Concluindo, o envolvimento dos/as estudantes na escola é, hoje, compreendido como um construto multidimensional que integra as dimensões afectiva, comportamental e cognitiva da adaptação à escola (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Jimerson & colegas, 2003; Veiga, 2011), referindo-se a dimensão afectiva aos sentimentos que o/a estudante apresenta face à aprendizagem (Fredricks & colegas, 2004) e à escola (Schussler, 2009; Smyth, 2006); a dimensão comportamental à persistência e esforço na aprendizagem (Smyth, 2006) e o seu envolvimento nas actividades extracurriculares da escola (Fredricks & colegas, 2004; Veiga, 2001); e a dimensão cognitiva à qualidade do processamento cognitivo que o/a estudante realiza nas actividades académicas. Tal compreensão do constructo permite, como referem Fredricks e colegas (2004), que haja uma perspectiva integrada do constructo.

Neste momento importa referir que o envolvimento comportamental é, segundo Ramos (2012), muitas vezes implícito mas tal pode não ser, pois como observa Leamson (cit. por Axelson & Flick, 2010) “o interesse do aluno numa tarefa é claramente importante. No entanto, tal não garante que os alunos adquiram os tipos de conhecimento que lhes sustentarão novas aprendizagens” (p.41). Por exemplo, pode-se referir que há estudantes que podem mostrar sinais exteriores de envolvimento, mas serem autónomos sobre o trabalho em curso ou psicologicamente investirem nele, mas sejam quais forem as razões, podem revelar poucas (ou nenhuma) características comportamentais que são, normalmente, associadas ao envolvimento.

É, por isso, importante perceber a razão pela qual alguns/mas estudantes, e alguns subgrupos de estudantes, não se envolvem em determinadas circunstâncias e o que fazer para impedir que tal aconteça, tendo em conta as componentes comportamental, cognitiva e emocional do constructo. Isto significa, como o faz Ramos (2012), que é necessário estreitar e clarificar o envolvimento educacional, sendo, igualmente, necessário encontrar estratégias mais diferenciadas e mais práticas para avaliar o envolvimento dos/as estudantes na escola.

Neste sentido relembra-se as palavras de Furlong e Christenson (2008) que defendem a existência de indicadores do envolvimento (grau do/a alun/a ou o nível de conexão com a escola e aprendizagem) e facilitadores do envolvimento (são factores contextuais que influenciam a intensidade da conexão do/a estudante com a escola, tais como as práticas escolares, a disciplina e as atitudes/comportamentos dos pares). Deste modo, os facilitadores do envolvimento têm implicações ao nível da intervenção em relação aos indicadores de envolvimento que podem ser utilizados para orientar a identificação de procedimentos de iniciação aquando dos primeiros sinais de absentismo (Sinclair & colegas,

2003). Deste modo, e como referem Furlong e Christenson (2008), os facilitadores podem ser compreendidos enquanto factores de protecção.

Na sua globalidade Appleton e colegas (2008) defendem que o envolvimento inclui comportamentos e relações psicológicas, uma vez que as investigações mostram um papel crítico de ambas as componentes, afectiva e comportamental, quando se trata de elevadas taxas de envolvimento, assim como o envolvimento é um preditor da performance académica.

No que respeita à componente comportamental, Finn (1989), lembra que o sucesso académico resulta da participação em actividades escolares, a qualidade do ensino, e as próprias habilidades do/a estudante. Logo, o sucesso académico é influenciado pela identificação com a escola, que, por sua vez, leva ao aumento do nível de participação nas actividades da escola. Estas conclusões do autor parecem igualmente importantes face a diversas variáveis, como o género, nível socioeconómico e raça/etnia. Tal como lembram Birch e Ladd (1997) que referem que o envolvimento comportamental inclui a persistência e esforço na aprendizagem, bem como em actividades extra-curriculares.

Em relação à componente psicológica, a investigação mostra a importância destas relações psicológicas na escola, tendo sido estudado o sentimento de pertença, identificação com a escola e relação estabelecida. Por exemplo, Baumeister e Leary (1995) procuraram compreender a importância das relações afectivas com outros enquanto necessidade fundamental da motivação humana¹⁶, indo ao encontro de estudos de outros autores, como Eccles e colegas (1993, ref. por Appleton & colegas, 2008) que propõem que a motivação é influenciada pelo contexto educativo e as necessidades de desenvolvimento do/a estudante.

Furrer e Skinner (2003) procuraram, por sua vez, estudar o papel do envolvimento do/a estudante e a performance académica. Procuram, então, relacionar os níveis dos envolvimentos afectivo e comportamental mediados pela relação estabelecida com pais e mães, professores/as e pares e as classificações escolares, concluindo que tais relações eram significativamente preditivas do envolvimento. Neste sentido, torna-se pertinente relembrar as conclusões em ACPA e NASPA (2004) que defendem a importância em os/as professores/as explorarem a identidade profissional do/a estudante a partir da descoberta, e do cuidado procurando compreender o/a estudante como um todo, promovendo relações com significado.

Tais relações encontram-se em todos os contextos nos quais o/a jovem se desenvolve, ou seja, família, comunidade cultural/escolar/internacional, sendo estes encarados como estruturas de suporte da própria educação do estudante. Por vezes, tal como referido em ACPA e NASPA (2004), tais contextos incluem uma multiplicidade de

¹⁶ Ver por exemplo, Maslow (1943).

características que incluem desde a etnia, até à língua, passando pelos pares e meios de comunicação social, que se encontram numa só pessoa, no/a aluno/a que se encontra na sala de aula, sendo, desde logo, um amplo repertório de possibilidades de trabalho para que o/a professor/a possa, através de *feedback* e conversação sobre tais aspectos, promover o envolvimento do/a estudante (quem melhor conhece as características, capacidades e interesses dos/as seus/suas alunos/as). Esta estratégia que o/a professor/a pode adoptar é determinante para uma relação autêntica com a aprendizagem, pois conhecendo as aspirações profissionais, os seus interesses por actividades extracurriculares e até mesmo extra-escola (Candeias, 2011), permite ao/a professor/a criar uma ponte na sua aula por forma a ligar os conteúdos teóricos (do currículo formal) com a prática e interesses dos/as alunos/as e aproxima-os da escola, permitindo criar laços com a escola (por exemplo, questionar-se se o/a aluno/a tem acesso a computador fora da escola, se vive relativamente próximo da escola ou não, se tem responsabilidades em casa, se sai à noite, são propostas que podem ser utilizadas na construção da referida relação). Verifica-se, assim, que conhecer e compreender tais contextos e características pessoais do/a aluno/a permite não só personalizar a aprendizagem mas promover o envolvimento do/a aluno/a (ACPA & NASPA, 2004).

Appleton e colegas (2008) afirmam que tanto os conteúdos teóricos como a prática sugerem que as relações psicológicas estabelecidas pelos/as estudantes com a escola têm um importante papel uma vez que influenciam a motivação e os comportamentos de participação em actividades da escola, logo os resultados académicos. Estas relações psicológicas seriam o envolvimento afectivo que, segundo Skinner e Belmont (1993), dizem respeito ao que os/as estudantes designam por sentimentos ligados à aprendizagem e à escola (Finn & Voelkl, 1993). Estas conclusões são, igualmente, congruentes com as apresentadas por Li e Lerner (2011) que afirmam que o facto de o/a estudante não se envolver em actividades de ensino e sociais (na escola) pode estar ligado à diminuição da performance académica e ao aumento dos problemas de adaptação, podendo os/as jovens perder não só a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas também serem expostos/as a actividades de risco. Isso porque dada a ligação entre as experiências na escola e os sucessos na vida, o conceito de envolvimento na escola faz todo o sentido, na medida em que os/as alunos/as que participam nas actividades académicas e não-académicas da escola, sentem-se relacionados com a escola, e valorizam os objectivos da educação (Finn, 1989), sendo de importância fundamental para a compreensão do desenvolvimento positivo entre os/as jovens (Li & Lerner, 2011).

Neste sentido, alguns teóricos sugerem que o aumento do envolvimento se institui através de diversas estratégias, nomeadamente, com a participação em actividades extracurriculares (Finn & Voelkl, 1993), o melhorar das relações com os adultos e a própria

comunidade escolar, bem como as suas características individuais (Sirin & Rogers-Sirin, 2004). Esta diversidade em termos de estratégias revela a diversidade de teorias e ideias associadas à grande diversidade da compreensão do constructo do envolvimento (Harris, 2008). Neste sentido, o *Department of Education and Early Childhood Development* (2009) tem vindo a promover culturas escolares positivas que permitam assegurar que os/as estudantes se sintam valorizados, e alvo de oportunidades significativas de contribuir para a escola, promovendo, assim, o envolvimento dos/as estudantes na escola. Pois, escolas eficazes são cativantes, reconhecem e respondem às diversas necessidades dos/as estudantes, conseguindo desenvolver diferentes perfis de aprendizagem e ritmos de aprendizagem, bem como a intervenção precoce para identificar e responder às suas necessidades individuais.

Concluindo, nos últimos anos diversos são os/as autores/as que têm procurado compreender o envolvimento em contexto escolar, encontrando-se, por isso, diferentes definições (e, conseqüentemente, diferentes modelos conceptuais). Alguns exemplos, também na sequência dos apresentados, são: algumas definições contrastam o resultado positivo do envolvimento com o não-envolvimento e alienação (por exemplo, Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993), outros defendem que tais conseqüências negativas são, pura e simplesmente, a ausência do envolvimento; alguns/mas defendem a existência de factores contextuais específicos como mediadores do envolvimento (Christenson & Anderson, 2002; Connell & Wellborn, 1991; Furlong & colegas, 2003), enquanto outros/as focam o envolvimento, propriamente dito, dando menos atenção aos seus percursos. Todavia, como referem Appleton e colegas (2008) todas as definições têm incluído componentes comportamentais, muitas apresentam componentes emocionais e psicológicas, mas poucas incluem componentes académicas ou cognitivas. A generalidade dos/as investigadores/as optou, assim, por uma definição geral, em sentido lato (Klem & Connell, 2004; Skinner, Wellborn & Connell, 1990).

As definições e modelos conceptuais referem-se, igualmente, ao modo como o envolvimento dos/as alunos/as se relaciona com outras variáveis, nomeadamente, o tipo de pedagogia utilizada pelos/as professores/as (Teven & McCroskey, 1997, ref. por Ramos, 2012), o relacionamento dos/as alunos/as com os/as professores/as e com os pares (Whigfield & Tonks, 2002, ref. por Ramos, 2012), o ambiente na sala de aula, a cultura, a estrutura escolar (como concluem Anderman & Maehr, 1994), segundo Becker e Luthar (2002) o estatuto socio-demográfico, o género (Martin, 2003a, 2003b, 2004) e, ainda de acordo com Martin (2001), a idade cronológica. Ainda neste ponto, Ramos (2012) refere variáveis como a motivação, as expectativas, a persistência, entre outros que podem contribuir para o envolvimento dos/as estudantes na escola, e em particular na sala de aula.

Assim, e conforme já apresentado, o/a estudante, os pares, a sala de aula e a própria escola são contextos onde o envolvimento do/a estudante ocorre, o que originou um interesse particular no âmbito da educação (teoria e prática) no sentido de promover o sucesso académico (verificado por diversas investigações que existe uma ligação positiva entre o sucesso académico e o envolvimento do/a estudante).

Furlong e colegas (2003) salientam que, numa perspectiva de *life-span*, o propósito de promover condições-base para o envolvimento na escola, permite aos/às estudantes uma oportunidade para que estes e estas desenvolvam as suas competências, como a eficácia social e académica que necessitam ao longo de toda a sua vida. Neste âmbito, Bandura (1997, ref. por Furlong & colegas, 2003) refere que a auto-eficácia é entendida enquanto julgamento da própria habilidade para desempenhar uma determinada tarefa num determinado domínio. De acordo com o apresentado, a auto-eficácia relacionar-se-ia com o constructo do envolvimento do/a estudante na medida em que esta permitiu compreender a importância de não se considerar apenas a competência individual mas a crença que de sucesso na tarefa. São, então, evidenciados, pelo autor, quatro processos que visam o desenvolvimento da auto-eficácia: (a) experiências de mestria, (b) modelação, (c) persuasão verbal, e (d) informação fisiológica. Desta forma, Furlong e colegas (2003) defendem que ao trabalhar os níveis de auto-eficácia dos/as estudantes são criadas as condições para que esteja facilitada a oportunidade de potenciar o envolvimento na escola.

Assim, a partir da investigação de diversos/as autores/as, por exemplo, Cummins (2006) e Friesen (2009), conclui-se que quando se fala em envolvimento do/a estudante na escola devem-se ter em conta algumas estratégias, como: tornar a aprendizagem pessoal e relevante, significativa para o/a aluno/a; normas de sala de aula que promovam a colaboração entre todos/as, tornando importante o contributo de cada estudante; espaço partilhado que permita promover a criatividade; e promover o esforço na aprendizagem.

Por outro lado, o *Department of Education and Early Childhood Development* (2009) incluiu um conjunto de propostas no sentido de desenvolver o envolvimento dos/as estudantes. De entre as propostas apresentadas salientam-se: compreender a diversidade da comunidade escolar; e incidir na prevenção de comportamentos de risco e, conseqüentemente, comportamentos de não-envolvimento, apoiando ao/as alunos/as que estão ou poderão estar em risco; e procurar estabelecer um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e solidário. Deste modo, uma política do envolvimento do/a estudante deve incluir: o perfil da escola, estratégias de prevenção, direitos e responsabilidades, expectativas partilhadas (escola, pais e alunos/as) e não só as acções da escola mas as suas conseqüências. Por isso, Mann-Erickson e Martinez (2007) defendem algumas estratégias a utilizar mas que não se deve resumir apenas e só à sua aplicação e apenas e só a estas, como a realização de eventos e/ou actividades para

estudantes/família/comunidade; melhorar as práticas (através das conclusões das investigações e da prática); inovações curriculares e ao nível da instrução; política da escola; e criação, desenvolvimento, implementação e avaliação de programas dirigidos aos/às profissionais da educação (visando o seu desenvolvimento).

Isto porque, o constructo do envolvimento do/a estudante na escola não visa apenas a prevenção de comportamentos de risco (delinquência, comportamentos agressivos e abandono escolar precoce) (Fredricks & colegas, 2004; Jimerson & colegas, 2003; Sinclair & colegas, 2003), mas o facto de se compreender melhor os contextos (também individual) permite melhorar a intervenção ao nível do contexto escola (Perdue & colegas, 2009).

Sintetizando, muitos/as investigadores/as encaram o constructo do envolvimento do/a estudante na escola como uma solução para os problemas do baixo rendimento académico e das elevadas taxas de abandono escolar. Todavia diversas têm sido as abordagens a este constructo, não havendo consenso geral quanto à sua definição, uma vez que cada investigador/a, conforme a variável a estudar assim apresenta a sua definição, enquadramento teórico e método de o estudar. Por exemplo, na literatura sobre a motivação intrínseca sabe-se que esta indica o prazer e o interesse nas actividades de aprendizagem como predictivas do desempenho académico elevado; existe uma associação positiva e consistente entre os relatos de professores/as e alunos/as sobre o envolvimento e o desempenho; já na literatura sobre a aprendizagem auto-regulada, o envolvimento cognitivo relaciona-se positivamente com a compreensão profunda e a síntese e com vários indicadores do desempenho académico.

Neste sentido, e dada a panóplia de definições e enquadramentos optou-se pela definição/enquadramento de que o envolvimento dos/as estudantes na escola é um construto multidimensional que inclui dimensões: afectiva (sentimentos dos/as estudantes face à aprendizagem e à escola), comportamental (persistência e esforço na aprendizagem, e participação em actividades extracurriculares) e cognitiva (qualidade do processamento cognitivo que os/as estudantes usam nas tarefas escolares), permitindo uma perspectiva integrada para investigação e intervenção.

Apesar de toda a diferenciação apresentada relative ao constructo, todas as investigações são unânimes no sentido em que em todas são reconhecidos os esforços a serem desenvolvidos pela escola no âmbito de promover o envolvimento dos/as estudantes permitindo não só a prevenção de comportamentos de risco mas acima de tudo promover o desenvolvimento de todos/as os/as jovens.

3.1 INVESTIGAÇÃO: ESTADO DA ARTE

No âmbito da investigação do constructo em estudo esta caracteriza-se, essencialmente, pela compreensão das variáveis incluídas no constructo, e que influenciam e são influenciadas pelo envolvimento do/a estudante na escola, existindo, deste modo, diferentes modelos e definições (conforme já revisitado).

Uma dessas variáveis é o bem-estar dos/as estudantes. Por exemplo, Keyes, Shmotkin e Ryff (2002, ref. por Carvalho, 2009) concluem que o bem-estar subjectivo e psicológico são duas concepções distintas mas correlacionadas entre si. Os dados obtidos permitem, igualmente, concluir que o modelo mais adequado será o que tem em conta os dois constructos latentes correlacionados, ou seja, os bem-estar psicológico e subjectivo. Estes estudos, tal como o de Keyes e Magyar-Moe (2003, ref. por Carvalho, 2009) tiveram sempre como população-alvo os adultos, por exemplo, nos E.U.A. foi desenvolvida uma investigação, sob responsabilidade da McArthur Foundation, sobre o sucesso na idade adulta (MIDUS), onde se utilizou um instrumento que operacionalizava a abordagem compreensiva do bem-estar subjectivo de Keyes e Magyar-Moe e que media as dimensões social, emocional e psicológica do bem-estar subjectivo.

Outras investigações centraram-se na adolescência. Nesta caso destaca-se o estudo de Bizarro (1999) a partir do qual se pôde concluir que as raparigas reportavam níveis de bem-estar menores do que os rapazes ao longo de toda a adolescência. Neste âmbito, alguns/mas autores/as afirmam que a forma como os rapazes e as raparigas desenvolvem as suas narrativas de vida e como constroem a sua identidade, ao longo da adolescência, influencia a sua auto-estima (McLean & Breen, 2009, ref. por Bizarro 1999), logo, poderá ser indicador da existência de diferenças na vivência do bem-estar. Pois na adolescência o estudo do bem-estar deve incidir numa reflexão aprofundada acerca das características desenvolvimentais do adolescente, sem esquecer constructos como a adaptação e o ajustamento social e psicológico.

Dadas estas conclusões alguns investigadores, como Salmela-Aro e Upadaya (2012) assumem que os/as estudantes que frequentam escolas profissionais experienciam níveis de envolvimento mais elevados, do que os/as seus/suas colegas que frequentam escolas do ensino secundário.

Alguns estudos em educação indicam que a exploração da carreira do/a estudante pode ter um efeito positivo na participação escolar e desempenho académico, pois no ensino básico os/as alunos/as que frequentam tais programas de exploração da carreira exibem maiores taxas de envolvimento e menores de abandono do que os/as alunos/as que não participam (Castellano, Stringfield, & Stone, 2003; Plank, 2001; ref. por Orthner & colegas, 2010). Evans e Burck (1992, ref. por Orthner & colegas, 2010) encontraram, na meta-análise realizada a partir de 67 investigações, uma influência positiva da educação

profissional em várias medidas do desempenho escolar. Por exemplo, num estudo longitudinal com alunos/as do 9º ano de escolaridade, de baixo nível sócio-económico, Kenny, Blustein, Hasse, Jackson e Perry (2006, ref. por Orthner & colegas) relataram que os/as alunos/as com maiores níveis de planos de carreira apresentavam maiores níveis de envolvimento na escola, valorizando o seu saber. Também Perry, Liu e Pabian (2010, ref. por Orthner & colegas, 2010) examinaram o papel de suporte de planeamento de carreira durante o ensino básico, concluindo que os/as alunos/as com maior exposição ao planeamento de carreira eram, significativamente, mais propensos/as a envolver-se na sua educação e que, por sua vez, o envolvimento escolar previsto apresentava graus mais elevados.

Estes dados podem auxiliar os/as professores/as a compreender o envolvimento na escola entre os/as adolescentes e como se começa a diferenciar na transição para a vida activa. É, por isso, que Salmela-Aro e Upadaya (2012) defendem que as escolas devem reconhecer e apoiar os/as adolescentes de grupos de risco, em especial no que respeita à promoção do envolvimento, reduzindo, assim, o risco de alienação¹⁷ dos/as mesmos/as em relação à escola. Informações sobre o desenvolvimento natural do envolvimento do/a estudante na escola iria beneficiar bastante os/as interessados/as em impedir a alienação do/a estudante durante a adolescência (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009).

Todavia, outros aspectos devem, segundo Furlong e colegas (2003), ser tidos em conta quando se investiga o envolvimento na escola, por exemplo, quando é medido ao nível individual do/a aluno/a, pode incluir ambas as características de estado e traço. Neste sentido, Gottfredson e Gottfredson (1999, ref. por Furlong & colegas, 2003) desenvolveram uma escala para avaliar tais aspectos a qual designaram de *Attachment to School* e partir da qual concluíram que o envolvimento dos/as estudantes na escola pode ser e estar estável ao longo do tempo, mas em períodos de tempo mais curto pode ser reactiva a mudanças (de professores/as, por exemplo) e influência dos pares.

Mediante o exposto e dado que tem sido um constructo amplamente estudado, há que ser feita referência à forma como o tem sido feito, ou seja, tal como refere Harris (2008), há um crescente desejo em estudar o envolvimento o que origina um aumento do interesse em medir e recolher dados sobre o envolvimento dos/as estudantes na escola. Por exemplo, Lam e Jimerson (2008) desenvolveram o *Student Engagement in School Questionnaire* (SESQ), com o objectivo de avaliar as referidas três dimensões do envolvimento escolar. Neste sentido, foram incluídas variáveis pessoais e contextuais. Fredricks e colegas (2004) concluíram que algumas crenças, objectivos, atribuições e autoeficácia, são essenciais para o interesse do/a estudante e determinantes para o seu envolvimento na escola. Também Lam e Jimerson (2008) e Veiga e colegas (2009) concluíram que quando os/as estudantes

¹⁷ No que se refere ao conceito “alienação” conferir Alves-Pinto e Formosinho (1985).

estão orientados para o processo de aprendizagem são mais persistentes se falharem do que estudantes com orientação para a performance. Por outro lado, a orientação para a meta afecta não apenas a persistência e o esforço dos/as estudantes na aprendizagem, mas também o seu envolvimento cognitivo (Fredricks & colegas, 2004; Schussler, 2009; Smyth, 2006; You & Sharkey, 2009). A associação entre direitos e envolvimento do/a estudante na escola tem sido documentado (Veiga, 2001; Veiga & colegas, 2009).

Schussler (2009) e Smyth (2006) salientam que na extensa literatura sobre a aprendizagem auto-regulada, o envolvimento cognitivo é tido como positivo ao nível da compreensão e processo de síntese, revelando, segundo Boekart, Pintrich e Zeidner (2000) e Zimmerman e Schunk (2007), um conjunto de indicadores promotores do sucesso académico.

Sabendo de antemão, através dos resultados obtidos e conclusões de várias investigações científicas (por exemplo, Fredricks & colegas, 2004), que o envolvimento é tido como factor mediador entre variáveis contextuais e os resultados da aprendizagem (académicos, sociais e emocionais), a literatura apresenta, no entanto, um caminho percorrido e a percorrer no âmbito da percepção do sentimento de pertença à escola não só relacionado com o resultado académico (Festas, 2007; Lam & Jimerson, 2008; You & Sharkey, 2009) mas como um conjunto de resultados, que segundo Maddox e Prinz (2003), Melo e Pereira (2007), Veiga (2007, 2008) são o comportamento disruptivo com a escola, violência e delinquência. Logo justifica-se a apresentação de conclusões obtidas por Lam e Jimerson (2008), Veiga (2008), Veiga e colegas (2009), em que o envolvimento dos/as alunos/as nas escolas se apresenta como uma espécie de amortecedor em relação ao baixo desempenho escolar e a uma infinidade de resultados negativos.

Sharkey e colegas (2008) desenvolveram um modelo com o intuito de investigar/explicar a relação entre a escola, resiliência do/a estudante e envolvimento do/a estudante em estudantes com elevado risco de “não-envolvência”, baseados na qualidade da relação de suporte familiar.

Outras investigações concluem que o processo de comunicação professores/as-estudantes influenciam o contexto de sala de aula, a gestão realizada pelos/as estudantes e o seu próprio envolvimento na escola (Archambault & colegas, 2009; Fredricks & colegas, 2004; Veiga, 2007; Veiga & colegas, 2009). De acordo com Veiga (2007, 2009b) o uso do *Eclectic Communicational Model* terá vantagens se utilizado pelos/as professores/as para o envolvimento dos/as estudantes na escola (promove o envolvimento).

Assim, e de uma forma geral, pode-se concluir, a partir do conjunto referido de investigações desenvolvidas que o envolvimento na escola se associa, ou melhor, origina resultados positivos (Quadro 3), isto é, melhora a performance académica, evita o abandono/saída precoce da escola, e previne comportamentos de risco.

Quadro 3 – Resultados do Envolvimento dos/as Estudantes na Escola

Melhora a performance académica	Alguns/mas investigadores/as têm sugerido que o envolvimento na escola pode ser a área mais importante que os programas e políticas de educação devem promover por forma a diminuir a diferença de desempenho entre alunos/as.
Evita o abandono/saída precoce da escola	O envolvimento também se relaciona com menores taxas de abandono e maior resiliência, por exemplo, quando os/as estudantes envolvidos/as recebem notas mais baixas, tendem a trabalhar mais para melhorar o seu desempenho, em vez de não se esforçar.
Previne comportamentos de risco	Se os/as alunos/as estão envolvidos na escola envolvem-se nas actividades mesmo extracurriculares o que leva a que o seu tempo livre não seja “desperdiçado” em comportamentos de risco.

Na sequência do quadro apresentado, Appleton e colegas (2006), Nystrand e Gamoran (1989) concluem que o envolvimento se relaciona positivamente com os resultados académicos obtidos pelo/a estudante (por exemplo, uma participação activa em contexto de sala de aula (Appleton & colegas, 2006)), logo, os/as professores/as devem criar contextos de aprendizagem apelativos e desafiantes para todos os/as estudantes, por forma a que se sintam bem e queiram, efectivamente, aprender (Whitson & Consoli, 2009).

Veja-se que, neste sentido, Nada Raja, McGee e Stanton (1992, ref. por Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007) concluíram que os/as adolescentes que evidenciavam forte vinculação aos/às pais/mães apresentavam melhor saúde psicológica, reportando menos eventos negativos e menos stress do que os/as adolescentes que apresentavam menor vinculação aos pais. Estes dados verificam que mais tarde, a vinculação ainda que forte aos/às amigos/as não compensava a fraca vinculação aos pais e mães, e que ao nível de sintomatologia depressiva, o risco surgia da conjugação de elevada vinculação aos pares mas fraca aos pais. Os autores continuam e referem que, por outro lado, ambas fortes vinculações, a pares e pais/mães, está associado a um maior nível de auto-percepção de competência, o que sugere que existem recursos específicos ao nível da vinculação que podem ter resultados diversificados quando se referem a comportamentos de saúde, evitando, deste modo, comportamentos de risco.

O envolvimento na escola parece, assim, incluir associações entre o comportamento saudável e a sua promoção (evitando comportamentos de risco), ou seja, os/as adolescentes que identificam o clima escolar como acolhedor, sentindo-se emocionalmente ligado apresentavam menos referências a comportamentos de risco, como fumar, abuso de álcool e outras substâncias, ideação suicida e depressão, agressão e comportamento sexual precoce, e mais referências a níveis de actividade física elevados e melhor nutrição (Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007). Tais associações reflectem elevados níveis de envolvimento.

Outros estudos relacionaram o comportamento e envolvimento. Por exemplo, Pace (1984, ref. por Pritchard, 2008), Astin (1984, 1993, ref. por Pritchard, 2008) e Chickering e

Gamson (1987, ref. por Pritchard, 2008) procuraram encontrar indicadores comportamentais do envolvimento na aprendizagem.

O próprio envolvimento na escola pode ser, *per si*, considerado um resultado positivo, melhorando e validando as expectativas positivas sobre as habilidades acadêmicas dos/as estudantes (Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998). Já para Skinner e Belmont (1993) o envolvimento apresenta-se como um importante indicador social que parece servir como base para respostas positivas em termos de suporte, por exemplo, quando os/as alunos/as estão envolvidos/as, estão equipados/as com um apoio mais inspirador da parte dos seus/suas professores/as. Eccles e colegas (1998), reforçam esta ideias no sentido em que segundo estes alunos/as com níveis mais baixos de motivação revelam-se ainda mais “não-envolvidos” ao longo do tempo, nomeadamente, se confrontados com mudanças e/ou transições.

O envolvimento é, de acordo com Skinner e colegas (1998), igualmente preditor do sucesso académico a longo prazo e respectiva conclusão da escolaridade obrigatória (Connell, Spencer & Aber, 1994).

Furrer e Skinner (2003) relembram que a participação dos/as estudantes em actividades académicas são bons indicadores do sucesso escolar, e incluem factores da motivação intrínseca e outros factores do designado envolvimento na sala de aula, assim como comportamentos académicos.

Concluindo, o sucesso escolar baseia-se no envolvimento na escola que integra três elementos conhecidos como os 3A's (Mann-Erickson & Martinez, 2007). Os autores defendem algumas práticas que deveriam ser implementadas procurando promover o envolvimento dos/as estudantes na escola, utilizando este modelo dos 3A's (Quadro 4).

Quadro 4 – Modelo dos 3A's

3 A's	Conceito	Práticas
Attendance	Envolve a promoção da concepção e implementação de estratégias baseadas em evidências (reduzindo, assim, ausências);	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar as expectativas dos/as alunos/as, famílias e escola. - Monitorizando e recompensando o <i>estar</i> (apoiar através da monitorização das ausências e follow-up dos/as estudantes, incentivando e recompensando o seu comprotamento). - As famílias e comunidades enfatizam a importância da frequência escolar e o envolvimento da família na educação dos/as seus/suas jovens. - Estas políticas de promoção do <i>attendance</i> são desenvolvidas, implementadas e avaliadas.
Achievement	Procura-se garantir que os/as alunos/as tenham as ferramentas e recursos necessários para que concluam, pelo menos, o ensino básico obrigatório.	<ul style="list-style-type: none"> - As práticas educacionais são baseadas num currículo relevante, rigoroso e culturalmente interessante. - Elevadas expectativas para o bom desempenho académico de todos os/as alunos/as são consideradas a norma. Há uma expectativa de que cada aluno/a é importante e cada um deverá fazer bem, o que leva a que os/as professores/as apoiem e encorajem os/as seus/suas alunos/as. - Promover um ensino flexível por forma a valorizar os diferentes estilos de aprendizagem (por exemplo, tutoria para

		os alunos com maiores dificuldades). - Utilizar diferentes tipos de medir o sucesso
Attachment	Visa estabelecer relações positivas entre escola, comunidade e famílias através do suporte, assim como clarificar as expectativas (por exemplo, um clima de boas-vindas por parte da escola, envolvimento da família e comunidade e programas e actividades focados nos/as alunos/as);	- Relações positivas entre as principais partes interessadas (aluno/a-professor/a, professor/a-família, e comunidade escolar) que são facilitadoras no sentido de fomentar a colaboração. - Clima de aceitação implementado pela escola. - Apoios e recursos da escola, como programas depois da escola, programas de apoio à família, orientação/tutoria, desporto, artes e música. - Segurança – toda a comunidade escolar sentem-se seguros.

Entendendo, então, o constructo do envolvimento como um metaconstructo, Hargreaves e Shirley (2008) defendem que os/as estudantes devem ser entendidos como partners in change rather than merely targets of change efforts and services – more involved in their own learning and learning choices, actively consulted about the quality and improvement of teaching, and substantially engaged in the overall governance of the school and its development (p. 59).

É, então, imperativo que o/a estudante seja compreendido/a como um todo, conhecendo outros contextos em que se desenvolve e não apenas o académico. Sabe-se que os/as estudantes apoiados/as têm um papel mais activo na sua aprendizagem, envolvê-los/as através da sua voz (ser um/a participante activo/a no planeamento de oportunidades de aprendizagem). Como referem Rudduck e McIntyre (2007), a crescente consciência das capacidades dos/as alunos/as pode promover descobertas sobre o ensino, enriquecendo as práticas pedagógicas implementadas uma vez que de acordo com as conclusões de Whitson e Consoli (2009), a maioria dos professores/as nos EUA concordam em que os/as alunos/as envolvidos/as na escola têm maior sucesso académico e ao longo da sua vida adulta. Isto significa, de uma forma geral, que o envolvimento do/a estudante na escola tem sido (e é) chave no sentido de serem promovidos comportamentos desejados por parte dos/as estudantes e que completem a escolaridade (Kortering & Braziel, 2008).

Há, então, razões para acreditar, como o fazem Furrer, Skinner, Marchand e Kindermann (2006, ref. por Reschly & colegas, 2008) que o envolvimento tem sido estudado quer como mediador, quer como moderador entre contextos e resultados.

As escolas não podem apenas dar mais autonomia académica, esforçam-se igualmente por criar relações professor/a-aluno/a melhorando o apoio, e promover um maior envolvimento entre pares, por exemplo, através da aprendizagem cooperativa, da resolução de conflitos, e de tutorias entre pares. Permitindo, deste modo, melhorar os resultados académicos dos/as alunos/as (Snyder & colegas, 1991, 1999; 2002, ref. por Ryzin, Gravely & Roseth, 2009) e promovendo o próprio envolvimento, enquanto resposta ao abandono escolar. Todavia, Archambault e colegas (2009) referem que apesar do conceito do envolvimento estar associado ao abandono escolar, poucos têm sido os estudos empíricos

que procuram compreender/explicar a natureza desta relação e o seu desenvolvimento, bem como a associação entre ambos os constructos.

Ainda neste ponto se salienta, em relação ao papel do/a professor/a que a sua participação responsável e disponibilidade para estabelecer relações com os/as seus/suas alunos/as depende da dignificação do seu papel enquanto profissional, devendo, por isso, que o/a próprio/a professor/a tenha consciência do seu papel fundamental no desenvolvimento dos/as seus/suas alunos/as (Pacheco, 1991). Neste sentido, a psicologia positiva propõe uma resposta através da ênfase dada à importância do ajustamento psicológico positivo e solicita a criação de climas, tais como escolas, que promovam este tipo de evolução positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, ref. por Ryzin, Gravelly & Roseth, 2009). Uma vez que se reconhecem os benefícios da promoção do bem-estar, ou positivo ajuste, solicitando a criação de ambientes educacionais que promovem o desenvolvimento psicológico saudável (Cowen 1994; Hawkins & Catalano 1990; Zaslou & Takanishi, 1993, ref. por Ryzin & colegas, 2009).

A ideia proposta associada à criação de ambientes educacionais que promovam o desenvolvimento psicológico saudável encontra eco na já referida teoria desenvolvida por Bronfenbrenner cuja visão ecológica se preocupa com a progressiva adaptação recíproca entre o organismo e o seu meio ambiente, sem esquecer que a forma como tal relação é, é influenciada pelo meio. Isto significa que os contextos, nos quais a pessoa se desenvolve, são indicativos de quais interações podem estar, directa ou indirectamente, a influenciar a sua vida e que factores a podem colocar em risco ou, pelo contrário, favorecer o seu desenvolvimento (Mayer, 2002). Uma vez que a vida escolar compreende os aspectos envolvidos na convivência dos/as estudantes e professores/as que afectam a Escola, enquanto instituição, e, por isso, que inclui regras internas, disciplina e participação nas actividades promovidas na escola (Martins, 2003). Logo, um ambiente escolar positivo e o sentimento de pertença por parte dos/as estudantes tem vindo a ser associado a uma panóplia de resultados positivos, seja académicos, como sociais e até mesmo psicológicos (McMahon, Parnes, Keys & Viola, 2008).

A investigação de Natvig e colegas (2003, ref. por Fernandes, 2007) acrescenta, aos estudos anteriores, o facto de que variáveis, como as percepções de auto-eficácia geral e académica, maior suporte social por parte dos/as professores/as, emergem associados a maior satisfação com a escola. A satisfação com a escola, enquanto percepção da qualidade da vida na escola, apresenta-se como outro indicador das experiências dos/as jovens com a escola, sendo influenciada quer por factores de stress como recursos do contexto escolar, estando igualmente relacionada com resultados psicossociais (McMahon, Parnes, Keys & Viola, 2008).

É, ainda, também referenciado por Fernandes (2007), o facto de o grupo de amigos/as influenciar o ajustamento à escola, caracterizando-se pelo envolvimento positivo nas actividades da sala de aula, ausência de comportamentos problemáticos e disruptivos e melhor rendimento escolar.

Já na investigação de Berndt e Keefe (1995, ref. por Fernandes, 2007) foi encontrada uma relação linear entre as atitudes disruptivas dos/as alunos/as e seus/suas amigos/as. Aqueles/as que descrevem a amizade como muito positiva e importante percebem-se a si como mais envolvidos nas actividades escolares e mais satisfeitos/as com o contexto escolar.

Neste enquadramento pode-se, então, afirmar que ser aceite é crucial para o desenvolvimento do/a adolescente, uma vez que aqueles/as que não o são, mais facilmente exibem dificuldades em domínios como a saúde física e emocional (Helsen & colegas, 2000; Neto, 1992; Settertobulte & Matos, 2004; ref. por Fernandes, 2007).

Outros estudos mais recentes, como o de Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli e Almeida (2011) a partir do qual foi possível concluir que as variáveis género, local de residência e estatuto socioeconómico não mostraram exercer qualquer efeito significativo quando comparados os níveis de satisfação escolar. Por outro lado, ao nível correlacional, a idade associou-se negativamente com a satisfação com a escola, indicando que este domínio diminui ao longo da adolescência. Já a existência de relações positivas com os pais e as mães parece mostrar indicadores de favorecer uma percepção positiva do ambiente escolar por parte dos adolescentes; tendo sido observadas correlações positivas entre a satisfação escolar e as dimensões do bem-estar psicológico, sendo evidente esse efeito moderado mesmo após o controlo da influência das variáveis sociodemográficas. Neste sentido, os autores concluem que tais resultados reforçam o papel importante que a satisfação com a escola exerce na promoção do desenvolvimento positivo juvenil. Assim, parece evidente que se torna importante aprofundar a compreensão desta dinâmica durante a adolescência, tendo por quadro de referência uma abordagem ecológica.

Reflectindo sobre a satisfação escolar salienta-se a informação constante no relatório HBSC 1997-1998 (Currie e colegas, 2000, ref. por Fernandes, 2007) e 2001-2002 (Samdal & colegas, 2004, ref. por Fernandes, 2007), de onde se destaca que em todas as idades há um decréscimo no gosto pela escola, bem como uma acentuada diminuição relativamente aos/às adolescentes que consideram os/as amigos/as simpáticos/as. Ao contrário, constata-se que a pressão do trabalho escolar sentida pelos/as adolescentes aumentou consideravelmente. Tais dados parecem relacionados com o que WooUey e Bowen (2007, ref. por Orthner & colegas, 2010) concluem, ou seja, é nesta altura que a maioria dos/as estudantes optam, ou procuram envolver-se com a escola (relevante para o seu futuro) ou iniciam o processo de saída da escola (que culmina, maioritariamente, com o abandono

escolar). Tal envolvimento relacionar-se-ia com o facto de a relação com a família estar associada a comportamentos saudáveis, ou seja, tal como concluíram Carter, McGee, Taylor e Williams (2007) existe uma elevada importância da escola e da família como redes de apoio para os/as jovens, desempenhando, a Escola, um papel muito importante na promoção da saúde entre os/as jovens, levando a que os mecanismos pelos quais o envolvimento com a escola operam devam ser mais explorados.

Para a referida exploração tem vindo a contribuir o estudo de Finn (1989). Segundo o autor, o envolvimento (ou não-envolvimento) na escola e o abandono escolar são, talvez, melhor conceptualizados enquanto processo de desenvolvimento, em vez de resultados, uma vez que a literatura existente indica que as experiências académicas e sociais específicas, são indicadores de um possível abandono, dado que representam o início de um longo processo de abandono. Se se pensar em experiências como a retenção de ano(s) de escolaridade no 1º ciclo, este evento pode originar a referida trajectória de afastamento da escola e, conseqüentemente, o abandono escolar (Roderick, 1994, ref. por Perdue & colegas, 2009). Também neste ponto Lehr, Sinclair e Christenson (2004) lembram que os/as alunos/as em risco de abandono podem ser confiavelmente identificados/as já no 1º ciclo, baseando-se no seu envolvimento cognitivo e comportamental na escola. A este respeito já Finn (1989) mencionava que programas ao nível do pré-escolar, cujo objectivo era aumentar o nível de envolvimento, tinham efeitos sobre o eventual risco de abandono (ainda que mais tarde). Pois, como se sabe, a aprendizagem requer um contexto, logo, Lerner (1991) descreveu a importância da relação recíproca entre o sujeito e o contexto, “Because change in the organism always occurs in dynamic connection with changes in the context (and vice versa), then change in organism context relations are the basic change process in development” (p. 27). Podendo, como dizem Perkins, Lerner e Keith (1996, ref. por Jennings, 2003), as características individuais (idade, etnia, por exemplo), e as do contexto escolar (como o clima, grupo de pares, suporte familiar e participação em actividades extracurriculares), claramente, explicar alguns comportamentos de risco, como o comportamento antisocial, o abuso de álcool e outras substâncias e a actividade sexual.

Em Portugal têm, igualmente, sido realizados alguns estudos neste âmbito do envolvimento dos/as estudantes na escola. Por exemplo, os trabalhos científicos realizados encontram no estudo do envolvimento uma possível resposta para comportamentos de abandono e baixo rendimento escolar, conforme evidenciados no PNAPAE que foi e é apresentado como um esforço conjunto com o objectivo de prevenir o abandono escolar, em sentido alargado. Isto significa, tal como o refere Canavarro (2004) que se procura prevenir a saída do sistema educativo português, seja da Escola, seja do sistema de formação profissional ou dos sistemas de educação e de formação, de jovens com idade inferior a 25

anos, sem concluir os estudos ou sem obter a qualificação de nível secundário ou equivalente.

3.2 MODELOS CONCEPTUAIS

Desde o começo dos anos 2000, a uma escala mundial, o interesse pelo tema da compreensão e promoção do envolvimento escolar nos/as estudantes em todos os níveis de formação, motivou diversos investigadores/as que desejavam estudar a importância do envolvimento dos/as estudantes nas diferentes instituições de ensino (Kuh, 2001), referindo a importância dos laços entre o envolvimento e o desempenho/sucesso escolar (Furrer & Skinner, 2003), e o envolvimento e a persistência nos estudos (Pontius & Harper, 2006). Em Portugal também Veiga (2009) tem realizado diversas investigações neste domínio com o objectivo de compreender como o envolvimento dos/as alunos/as varia de acordo com determinadas variáveis sociodemográficas e contextuais.

Em 2005 foram apresentados, como parte de um simpósio da reunião anual da American Psychological Association (APA), vários artigos no âmbito desta temática. Furlong e Christenson (2008) destacam a informação constante do quadro 5.

Quadro 5 – Síntese das ideias debatidas na reunião anual da APA em 2005

Appleton, Christenson & Furlong	Descrevem a correlação conceptual e metodológica do constructo do envolvimento dos/as estudantes, fornecendo recomendações específicas, nomeadamente, sobre o consenso ao nível da investigação em relação às qualidades psicométricas das medidas.
McMahon, Keys, Viola & Parnes	Propõem um modelo e investigaram as relações entre factores stressores e recursos na escola, sentimento de pertença, resultados académicos (principalmente, o nível de satisfação e a auto-eficácia), e os resultados psicológicos ao nível da ansiedade e depressão, em estudantes também de escolas secundárias.
Sharkey, You & Schnoebelen	Analysaram um modelo explicativo das relações entre a escola, a resiliência individual e o envolvimento em estudantes com alto e baixo nível de envolvimento baseado em variáveis familiares, como o suporte e relações estabelecidas.
Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian	Baseados na <i>broaden-and-build theory</i> examinaram o papel das emoções positivas ao longo da escola, <i>coping</i> adaptativo e envolvimento numa amostra de estudantes adolescentes.
Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Lutz, McRae & Barbosa	Compararam três abordagens ao nível da leitura e concluíram acerca do grau de envolvimento ao nível das tarefas de leitura em estudantes do 4ºano de escolaridade.
You, Furlong, Sharkey, Felix, Tanigwa & Greif-Green	Concluíram sobre o papel mediador da relação com a escola entre três grupos de estudantes (5º ao 12º ano) com diferentes níveis de <i>bullying</i> ou vitimização por parte dos pares.

Das diversas revisões da literatura que têm vindo a ser apresentadas por diversos/as autores/as acerca do envolvimento dos/as alunos/as na escola, na sua generalidade é encontrada ênfase nas variáveis ambientais/contextuais, em relação às variáveis individuais, incluindo o bem-estar (Fredricks & colegas, 2004).

Fredrickson (2001) salienta que as diferenças individuais na experiência de bem-estar psicológico positivo, que se reflecte quando se procura uma compreensão efectivamente ampla do constructo do envolvimento, pode ser um factor determinante que deve ser incluído em modelos abrangentes de envolvimento dos/as alunos/as e nos resultados associados, como o sucesso académico. Neste caso, uma perspectiva ampla irá oferecer uma estrutura aparentemente útil para que se investigue a complexa interação entre as variáveis contextuais e individuais, como estas se relacionam com os níveis de envolvimento dos/as alunos/as. Todavia, Fredrickson (2001) defende que apesar de tal proposta ter o suporte da literatura existente, continua a prevalecer um conjunto de questões, como a clarificação do papel das emoções no processo de *coping* e resiliência, e estes na intervenção.

Na sua generalidade e mediante o exposto, Reschly e Christenson (2012) defendem que o estudo do envolvimento é prejudicado pela falta de consenso no número de subtipos e definições do constructo. Um desses exemplos é mencionado por O'Farrell e Morrison (2003) quando lembram que os conceitos de “envolvimento na escola”, “envolvimento do/a estudante”, “vinculação à escola” e “sentimento de pertença” são compreendidos, na sua generalidade, como sinónimos, sendo utilizados os mesmos instrumentos de avaliação (Goodenow's, 1993). Neste sentido, salienta-se o estudo em que é demonstrado que a base da autonomia, sentimento de pertença e envolvimento é recíproca, ou seja, Ryzin, Gravely e Roseth (2009) referem que as percepções iniciais de autonomia dos/as estudantes contribuem para níveis mais elevados de envolvimento na aprendizagem.

Quando se trata do conceito de envolvimento na escola este enfatiza as variáveis do contexto da escola, minimizando o foco na família e comunidade. Neste sentido, surge o conceito de envolvimento do/a estudante com a escola que, segundo Fredricks e colegas (2004) evidencia as actividades académicas a partir do contexto “escola” e o próprio “lema” da escola (a mentalidade da comunidade relativamente à escola, a importância que lhe é ou não dada). O que significa que os anos de escolaridade obrigatória são uma experiência de desenvolvimento, um período de vida e uma perspectiva que evidenciam o facto de o envolvimento do/a estudante ser relevante não só nesse período mas ao longo de toda a sua vida, enquanto indivíduo (Furlong & colegas, 2003). Fredricks e colegas (2004) salientam que o envolvimento na escola apesar de conceptualizado como um aspecto individual e contextual, o contexto educativo é tido como fulcral. Os autores destacam, igualmente, a importância dos múltiplos subtipos do envolvimento que surgem em diversos trabalhos teóricos, estando como já referido na base da designação de metaconstructo (o seu potencial enquanto metaconstructo é baseado na descrição de múltiplos factores, como a participação e a motivação, sendo que o estudo de tais factores em linhas de investigação separadas permite encontrar um nível de especificidade da conceptualização e avaliação,

apesar de poder comprometer uma compreensão global de como estes interagem no contexto escolar, no âmbito do envolvimento). Parte deste potencial de metaconstructo reside na sua capacidade em examinar como conceitos “submissos” interagem e determinam os resultados associados a diferentes padrões de interações no âmbito do envolvimento.

Outro exemplo chega através de O’Farrell e Morrison (2003) os quais concluíram, através da pesquisa feita, que existem paralelos entre os itens que foram usados para medir as ligações de estudantes com a escola e outros constructos teóricos (envolvimento com a escola e vinculação com a escola), bem como as medidas utilizadas para estudar o funcionamento social e pessoal e as atitudes face à escola. Tal informação enfatiza a importância de estudar os itens de diversas medidas com o intuito de confirmar a validade da informação recolhida em cada escala.

Mais recentemente, Fredricks e colegas (2004) e Appleton, Christenson, Kim e Reschly (2006) descrevem o constructo do envolvimento como multidimensional, que inclui as componentes: cognitiva (vontade de aprender línguas e matemática), comportamental (estar na escola e respeitar a sua disciplina) e académica (gosto e prazer pelos desafios escolares), ao contrário do envolvimento nos trabalhos escolares que, apesar de também multidimensional, focaliza os aspectos emocionais (energia), comportamentais (associado ao conceito de *flow* de Csikszentmihalyi (1990) enquanto experiência de pico de curto prazo (o que é improvável de acontecer na escola), enquanto que a absorção/comportamento é um estado mais persistente da mente) e cognitivos (dedicação) (Salmela-Aro & Upadaya, 2012).

No que respeita à teoria de *flow* de Csikszentmihalyi (1990) esta procura modificar a perspectiva dos agentes educativos em relação ao constructo do envolvimento do/a estudante. Isto é, nesta teoria o que é importante é a compreensão do que a criança/jovem pensa e não apenas o que faz, sob o ponto de vista de um/a observador/a externo/a, o que levaria a que o envolvimento fosse promovido através da relevância das tarefas, adoptando métodos de ensino centrados no/a estudante (incluindo *feedback* em tempo e apropriado) e promovendo contextos positivos de aprendizagem. Segundo, Whitson e Consoli (2009), a teoria do *flow* permite que os agentes educativos, os/as professores/as, analisem e pensem sobre o constructo do envolvimento numa perspectiva diferente, ou seja, enquanto uma realidade complexa que inclui factores como a motivação, emoção e cognição e não apenas o tempo despendido nas tarefas escolares. Isto significa que há a tentativa de promover a importância da qualidade do tempo de que o/a jovem despendem nas actividades escolares (contrariamente aos modelos que defendem a quantidade de tempo despendido), neste sentido, Csikszentmihalyi (1984) desenvolveu uma investigação que procurou saber, através de auto-relatos dos/as estudantes o que estes/as pensavam e sentiam durante o processo de aprendizagem (uma vez que para obter tal informação não bastaria observar os

comportamentos dos/as estudantes em contexto de sala de aula). Este estudo permitiu concluir que um/a estudante dado como envolvido/a no âmbito da compreensão tradicional do envolvimento, poderia, efectivamente, não estar, de acordo com a compreensão do constructo de Csikszentmihalyi.

Esta descrição e tentativa de compreensão do constructo do envolvimento de Csikszentmihalyi (1990) segue, então, uma linha contrária às perspectivas tradicionais do envolvimento do/a estudante, para quem bastava conferir o tempo despendido nas tarefas escolares por parte do/a estudante.

The words that come readily to mind when we try to describe engagement in learning involve the investment of energy or effort on the part of the learner. They include paying attention, listening, concentrating, trying to remember, mentally rehearsing, thinking, and practicing (Goslin, 2003, p. 13).

Como se verifica a visão tradicional do envolvimento do/a estudante resulta dos métodos tradicionais que foram utilizados para medir o constructo, em termos do tempo que o/a jovem despendiam em tarefas escolares. Por exemplo, como referem Spanjers e colegas (2008, ref. por Whitson & Consoli, 2009), a observação dos/as estudantes durante períodos de leitura, observação do comportamento do/a estudante em contexto de sala de aula (por exemplo, levantar a mão para responder) davam e eram indicadores do nível de envolvimento do/a estudante. De acordo com Goslin (2003)

the amount of time a learner can spend on any particular learning task is of critical importance. 'Time on task' is directly related to all measures of achievement and even the most motivated and engaged students will not succeed in learning if he or she is unable to spend the time necessary for learning to occur (p.30).

Todavia, apesar da visão actual multidimensional do constructo, continua-se a assistir ao seu estudo e tentativa de compreensão a partir de apenas uma dimensão, o que origina, ainda, uma dificuldade em relação aos instrumentos disponíveis (Veiga, 2012b). Este facto é corroborado pela investigação de Fredricks e colegas (2004), e que é utilizada pelo *Department of Education and Early Childhood Development* (2009), que classifica um conjunto de estudos (mais propriamente 44¹⁸) que têm vindo a estudar o constructo do envolvimento a partir das suas dimensões: comportamental (enquanto participação nas actividades académicas, sociais e extracurriculares), emocional (atitudes positivas em relação à escola e aprendizagem, e seus actores e actrizes, professores/as e pares), e cognitiva (investimento pessoal na aprendizagem, em termos de estratégia e auto-regulação da aprendizagem). Tais categorias e a sua relação devem continuar a ser alvo de investigação, uma vez que se defende que as categorias não são hierarquizadas, tendo um

¹⁸ Ver anexo "44 estudos sobre o envolvimento".

papel igualmente importante no âmbito do constructo do envolvimento do/a estudante. Inicialmente, Blumenfeld, Modell, Bartko, Secada, Fredricks, Friedel e colegas (2005, ref. por Harris, 2008) salientam que a investigação foi predominantemente quantitativa, tendo por base este modelo: três tipos de envolvimento, que sugeria que os três tipos de envolvimento abrangiam diferentes aspectos da experiência do/a estudante, revelando-se fulcrais não só para o sucesso escolar, como para o próprio desenvolvimento pessoal.

O'Farrell e Morrison (2003) referem que a literatura existente indica que o envolvimento na escola é um fenómeno complexo que inclui influências em e de vários níveis de funcionamento, por isso, há uma grande diversidade de variáveis do/a próprio/a estudante e as suas relações com os outros, dentro e fora da escola que são preditivas do envolvimento na escola. Por outro lado, Fredricks e colegas (2004) mencionam que, simultaneamente, com a falta de uma única definição de envolvimento com a escola, não há nenhuma teoria específica quanto à forma de todas essas variáveis que interagem e influenciam o desenvolvimento do envolvimento dos/as estudantes. É, então, por isso, que os/as investigadores/as têm tendência a utilizar “grandes teorias” para proporcionar algum enquadramento geral do constructo do envolvimento na escola, enquadrando-se uma meta-teoria particularmente útil: a teoria do sistema ecológico (Perdue & colegas, 2009).

Da generalidade dos modelos conceptuais desenvolvidos no âmbito do envolvimento dos/as estudantes na escola encontram-se três principais linhas: um modelo que relaciona o constructo do envolvimento com o abandono escolar (Finn, 1989); outro que o associa a dimensões motivacionais (Martin, 2007); e outro que lhe identifica diferentes componentes (cognitiva, comportamental e afectiva) e que o relaciona com os resultados escolares e com o ajustamento psicológico dos/as estudantes (Appleton, Christenson & Reschly; 2006; Appleton & colegas, 2008; Lam & Jimerson, 2008). Ou seja, tal como referem Melo e Pereira (2011), o modelo de Participação-Identificação de Finn (1989), o modelo da Roda da Motivação e do Envolvimento de Martin (2007), os modelos de Envolvimento de Appleton, Christenson e Reschly (2006) e de Appleton e colegas (2008) e o modelo de Antecedentes e Resultados do Envolvimento do/a Estudante na Escola de Lam e Jimerson (2008).

De uma forma geral, e como evidenciado por Charneca (2012), todos os modelos agora mencionados têm um ponto em comum: a perspectiva de que o constructo do envolvimento remete para a forma como os/as estudantes se identificam e, simultaneamente, valorizam os seus resultados escolares, e a sua participação em atividades extracurriculares. Neste sentido, pode-se afirmar que o mesmo é relevante não só para os/as estudantes com dificuldades ou em/com comportamentos de risco, mas para todos os/as estudantes. Uma vez que, tal como referem Fredricks e colegas (2004), o envolvimento na escola tem um papel determinante no sucesso académico e, de acordo com Finn (1989), o envolvimento na escola no 1º ciclo do ensino básico pode ser de facto de

maior importância por forma a evitar o abandono escolar precoce, face às experiências na adolescência.

Esta importância das expectativas na adolescência face à escola e, consequentemente, dos resultados positivos tem sido uma preocupação em termos teóricos. Neste sentido, surgem diferentes investigações que procuram determinar se o envolvimento tem ou não influência no sucesso do/a estudante na escola. Por exemplo, Brand e colegas (2003, ref. por Zimmer-Gembeck & colegas, 2006) concluíram que os/as estudantes têm melhor performance em testes de avaliação quando reportam níveis mais elevados de envolvimento. Existe, portanto, uma ligação positiva entre o envolvimento e o resultado (Dweck, 1999, ref. por Zimmer-Gembeck & colegas, 2006; Eccles & Wigfield, 2002; Skinner & colegas, 1998). Outros estudos concluíram que o envolvimento é mediador entre as relações na escola e o sucesso académico (Connell & Wellborn, 1991; Osterman, 2000; Wentzel, 1998).

Neste âmbito, Perdue e colegas (2009) salientam que, apesar de uma crescente linha teórica mostrar que as relações entre pares podem desempenhar um papel fundamental no envolvimento do/a estudante na escola, a pesquisa existente tem negligenciado os efeitos de tais relações face a outros preditores do envolvimento.

Por tudo o referido, realça-se que o constructo do envolvimento, central em muitas teorias do abandono escolar (Finn, 1989), passa a ser compreendido enquanto constructo multidimensional, sendo possível estudar as componentes específicas do envolvimento que predizem o abandono escolar precoce. Partindo deste enquadramento, Christenson e Thurlow (2004, ref. por Archambault & colegas, 2009) esperam alcançar o conhecimento, ainda que geral, que permita auxiliar o desenvolvimento de práticas educativas que promovam o sucesso no ensino secundário.

Assim, é relevante lembrar Furlong e Christenson (2008) quando referem que o envolvimento do/a estudante na escola tem implicações práticas. Algumas dessas implicações são: 1. é o modelo teórico preliminar para compreender e intervir com potenciais alunos/as em risco de abandono precoce, promovendo a conclusão do ensino; 2. é a pedra angular das recentes iniciativas de reforma do ensino que focam explicitamente a promoção de percepções de competência e controlo, valores e objectivos pessoais, e relacionamento com pares e professores/as; 3. há uma relação próxima como constructo de motivação na aprendizagem (Appleton & colegas, 2006, ref. por Furlong & Christenson, 2008); e 4. relevante e determinante para todos os/as estudantes. Por exemplo, Furlong e Christenson (2008) referem que

Data from the 2006 High School Survey of Student Engagement, based on responses from 81,499 students in grades 9 to 12 from 110 schools in 26 states, illustrates the applicability of the engagement construct to *all* students

(Yazzie-Mintz, 2007). Students reported being less engaged across high school years, if they were male, if they were from an ethnic group other than White or Asian, if they were lower socioeconomic levels, or if they were in special education rather than vocational, general education, or advanced classes. It is noteworthy that 72% of the students indicated they were engaged in school; disturbing is the information from student self-reports that more than one fourth of students were not engaged (p.366)

Apesar de já anteriormente terem havido algumas referências a tais modelos uma vez que neste ponto se pretende enunciar e explicar mais, pormenorizadamente, alguns modelos salienta-se que inicialmente o abandono escolar foi o campo a partir do qual o envolvimento se evidencia em termos teóricos, ou seja, havia um campo de pesquisa que identificou o envolvimento escolar como factor preditor significativo dos resultados académicos dos/as alunos/as. Neste âmbito encontra-se o já referido modelo de Finn (1989) que incorpora o envolvimento na escola como parte do processo de abandono escolar, que tem início bem antes de o/a estudante abandonar, efectivamente, a escola (modelo de Participação-Identificação de Finn (1989)). Neste modelo, encontram-se duas dimensões primárias, um elemento comportamental (participação), e um elemento emocional (identificação), em que a participação na escola inclui comportamentos como responder às necessidades, iniciativa, participação em actividades extracurriculares, e tomada de decisão, ao passo que a identificação com a escola inclui os sentimentos de pertença à escola e a valorização da própria escola. Ou seja, uma crescente fraca participação e fraca identificação do/a aluno/a resultam no não-envolvimento e num posterior abandono escolar, enquanto que alunos/as com forte participação e identificação, são alunos/as envolvidos/as e têm melhores resultados académicos. Nas variáveis estudadas, o autor inclui a informação na perspectiva do/a professor/a em termos de envolvimento (realização dos trabalhos de casa e atenção na sala de aula, por exemplo) e comportamento.

O modelo de Finn (Finn & Rock, 1997; Finn & Voelkl, 1993; Rumberger & Larson, 1998; Sinclair & Christenson, 1998) é amplamente utilizado para conceptualizar o envolvimento dos/as estudantes, apresentando-se como uma proposta de compreensão do fenómeno do abandono escolar precoce. Outros/as investigadores/as propõem outros modelos, como modelos hierárquicos do envolvimento salientando que alguns tipos de envolvimento são mais importantes que outros (Finn, 1989; Nystrand & Gamoran, 1991). Neste âmbito, por exemplo, Finn (1989) evidencia uma taxonomia hierárquica inicialmente baseada nos tipos de envolvimento comportamental, ou seja, os/as estudantes que apresentam comportamentos representativos do envolvimento de maior nível na hierarquia são tidos como “mais” envolvidos. Isto significa que segundo Finn o primeiro nível de

envolvimento ocorre quando os/as alunos/as seguem as regras e procedimentos da escola, já o segundo nível inclui os/as alunos/as que participam em ambientes de aprendizagem, e o terceiro e último quando participam, igualmente, em actividades sociais e extracurriculares relacionadas com a escola.

De acordo com Skinner, Thomas, Kindermann, Connell e Wellborn (2009) considerando a perspectiva teórica da motivação, são mais valorizadas as conceptualizações do envolvimento que incluem, na sua definição nuclear, definições que procuram valorizar a participação construtiva, mas também entusiasta, solícita e cognitivamente focada nas diversas actividades de aprendizagem. Nesta perspectiva, a dimensão comportamental do envolvimento engloba aspectos como o esforço, a intensidade, a persistência, a determinação e a perseverança em relação aos obstáculos e dificuldades. Já o envolvimento emocional ou afectivo engloba o entusiasmo, o gosto, o divertimento e a satisfação. Por fim, o envolvimento cognitivo inclui a atenção, o foco, a participação dirigida e a vontade de ir mais além do que é/foi solicitado. As definições de acção seguem, de acordo com Charneca (2012), a ideia de que dos constructos motivacionais do envolvimento devem fazer parte o comportamento, a atenção e as emoções. O envolvimento deve, assim, descrever as interações do/a estudante com o seu ambiente, logo, deve incluir a iniciação da acção motivada, e a sua durabilidade relativamente a obstáculos/dificuldades.

Outros investigadores como Nystrand e Gamoran (1991) desenvolveram um modelo hierárquico que consiste no envolvimento processual e substantivo, isto é, o envolvimento processual raramente se correlaciona com o designado envolvimento comportamental, ocorrendo quando os/as estudantes completam as actividades em contexto de sala de aula e os trabalhos de casa; enquanto que o envolvimento substantivo descreve os aspectos do envolvimento psicológico e cognitivo, que acontecem quando os/as estudantes se comprometem com o estudo académico. Neste modelo, os autores consideram que o envolvimento substantivo é mais benéfico para os/as estudantes que o envolvimento processual que, na sua investigação, se relaciona mais fortemente com a aprendizagem (Harris, 2008).

No modelo de Rumberger e Larson's (1998, ref. por Archambault & colegas, 2009) o envolvimento engloba duas componentes: social (como a assiduidade, cumprimento de regras e participação activa nas actividades) e académica (como atitudes face à escola e expectativas de desempenho) que contribuem para o ajustamento académico, logo para a compreensão do processo que está na base do abandono escolar precoce.

Todavia, todos os diversos modelos de envolvimento são alvo de críticas, como as referidas por Newmann, Wehlage e Lamborn (1992) – a manutenção do envolvimento comportamental é particularmente questionada, uma vez que se coloca sobre hipótese se os

resultados da aprendizagem são possíveis a partir da participação em muitas tarefas escolares. Por exemplo, Lankshear e Knobel (2005) e Pope (2001) (ambos ref. por Harris, 2008) salientam a existência de estudos qualitativos que mostram que muitos/as alunos/as sabem como parecer envolvidos nos trabalhos escolares, enquanto realizam outras atividades extra-tarefa; e que a participação física não parece garantir que os/as estudantes estão cognitivamente envolvidos. Linnenbrink e Pintrich (2003, ref. por Harris, 2008) articulam a ideia de que a atenção dos/as estudantes (enquanto comportamento objectivo de olhar para o/a professor/a) e não se distrair a falar com colegas mostra-se como insuficiente para a aprendizagem, o que leva a concluir que a aprendizagem implica um conjunto de estratégias cognitivas que devem ser activadas.

De acordo com Greene, Miller, Crowson, Duke e Akey (2004), uma das influências mais determinantes na escolha de estratégias cognitivas por parte dos/as estudantes é a sua motivação para aprender, tendo sido encontrados três factores: auto-eficácia (conceito caracterizado por Bandura como produto das interacções do/a jovem no contexto e a influência da sua qualidade (Bandura, 2008)), objectivos e o modo como são percebidas as tarefas escolares enquanto instrumento para alcançar objectivos pessoais futuros. Outra das influências motivacionais na escolha de estratégias cognitivas, referida por Greene e colegas (2004), é o alcançar dos objectivos por parte do/a estudante, por exemplo, estudantes que se propõem a melhorar a sua competência optam por estratégias de processamento cognitivo e auto-reguação, relativamente aos/às colegas que procuram apenas demonstrar competência.

Mais recentemente, Christenson (2002, ref. por Sinclair & colegas, 2003) desenvolve um modelo conceptual no âmbito do envolvimento dos/as alunos/as (modelo este focalizado nos/as jovens estudantes que têm como objectivo concluir a escolaridade) que fornece uma estrutura não só para compreender os níveis de envolvimento dos/as estudantes (como Finn (1989) fez) mas para reconhecer a relação entre estudante, ambiente educativo e os factores que influenciam esta relação. Neste âmbito, o constructo do envolvimento define-se enquanto multidimensional que envolve diferentes indicadores: envolvimento académico e comportamental dizem respeito a factos/indicadores observáveis, como o tempo na tarefa, tempo dispendido na tarefa académica, caracterizando-se o envolvimento comportamental a partir do comportamento em sala de aula, incluindo a participação em aula; e envolvimento cognitivo e psicológico. Neste caso os indicadores são internos, destacando-se o processamento de informação, o pensamento/crença acerca da tarefa, a ênfase metacognitiva ou a aprendizagem auto-regulada enquanto caracterizadores do envolvimento cognitivo, uma vez que os indicadores que caracterizam o envolvimento psicológico são a identificação com a escola, o sentimento de pertença/"vinculação", relações positivas com os pares (Sinclair & colegas, 2003).

Wentzel (1998) e Weiner (1990) referem que o envolvimento do/a aluno/a na escola pode ser definido pelas três dimensões específicas (comportamental, cognitiva e afectiva) que se interrelacionam, contudo não é ainda claro qual dos três tipos de envolvimento tem um papel primordial na aprendizagem. Uma vez que é complexo separar as diferentes dimensões do envolvimento, atendendo à sua multidimensionalidade (apesar de se ter privilegiado, durante muito tempo, a componente comportamental e cognitiva na sala de aula e na escola, em detrimento da componente emocional do envolvimento e da motivação).

Como se constata, Miller, Greene, Montalvo, Ravindran e Nichols (1996) argumentam, a partir do trabalho desenvolvido por diversos/as investigadores/as, como DeVolder e Lens (1982, ref. por Miller & colegas, 1996) e Schutz (1993, ref. por Miller & colegas, 1996), que há objectivos que não só os de aprendizagem e performance que se relacionam com o envolvimento nas tarefas escolares e académicas. Por exemplo, no estudo desenvolvido por Miller e colegas (1996) os objectivos, entre outros, compreendiam determinar se os diversos objectivos do envolvimento no trabalho escolar (objectivos de aprendizagem e performance, consequências futuras, e objectivos de agradar aos/às professores/as e família) são empiricamente factores distintos, estes concluíram que são efectivamente factores distintos, mas que se influenciam mutuamente. Assim, os objectivos de aprendizagem contribuem para o envolvimento, mas também agradar aos/às professores/as e futuras consequências, o que origina a que os/as professores/as tenham mais instrumentos (relações positivas) no seu trabalho em promover o envolvimento cognitivo e a aprendizagem do que inicialmente os autores pressupunham. De um modo geral, os resultados evidenciam que os objectivos de aprendizagem e as consequências futuras são factores preditores válidos para o envolvimento do/a estudante e resultados.

Schussler (2009), por sua vez, encontra o que definiu como envolvimento intelectual. Referindo as definições de envolvimento na aprendizagem mais tradicionais, como a análise dos comportamentos exibidos pelos/as estudantes em contexto de sala de aula (Greenwood, Horton & Utley, 2002) ou fora do contexto de sala de aula, centrando-se nos trabalhos de casa e hábitos de estudo (Yazzie-Mintz & McCormick, 2012). Schussler (2009) defende que o envolvimento na aprendizagem envolve uma relação entre o/a estudante e o conteúdo da própria aprendizagem (isto é, quando os/as professores/as desafiam os/as estudantes e dão adequado suporte académico).

Neste sentido, o constructo do envolvimento não é mais tido como um atributo do/a estudante, mas sim um estado altamente influenciado por factores, também contextuais, como as políticas e práticas dos contextos escolar, familiar e relação com pares. São, então, de acordo com Sinclair e colegas (2003) encontrados três contextos fundamentais que se

relacionam com a capacidade de cada em fornecer suporte para a aprendizagem: casa, escola e pares (tabela 1).

Tabela 1

Contextos que fornecem suporte para a aprendizagem

Contexto	
Casa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refere-se, segundo Bempecht (1998, ref. por Sinclair e colegas, 2003), aos suportes académico e motivacional. ✓ Bryk e Thum (1989), Lehr (1999) e Wehlage, Rutter, Smith, Lesko e Fernandez (1989) (ref. por Sinclair e colegas, 2003), defendem que o contexto escolar se refere ao clima de escola. ✓ A qualidade da relação interpessoal entre professor/a-aluno/a, Zins e Wang (2001, ref. por Sinclair e colegas, 2003) referem a instrução académica, social e emocional do processo de aprendizagem.
Escola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Christenson e colegas (2000, ref. por Sinclair e colegas, 2003) as opções pelos programas da própria escola e suporte ao nível da saúde mental (Sinclair e colegas, 2003).
Pares	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diz respeito às experiências na escola e expectativas para concluir a escolaridade em relação aos pares, as relações estabelecidas e as redes sociais de que faz parte (Berndt & Keefe, 1995; Kurdek & Sinclair, 2000; Steinberg, Dornbusch, & Brown, 1992; ref. por Sinclair e colegas, 2003).

No que respeita aos pares, Marks (2000), Wentzel (1994) e Wentzel e Caldwell (1997) lembram que a aceitação e suporte por parte do grupo de pares influencia fortemente o envolvimento na escola, o comportamento pró-social e o sucesso académico (DeRosier & colegas, 1994, ref. por Ryzin, Gravely & Roseth, 2009). Por outro lado, também as relações de suporte professor/a-aluno/a influencia a motivação, envolvimento, interesse na escola, comportamento pró-social e sucesso académico do/a estudante (Roeser & Eccles, 1998; Roeser & colegas, 1998; Ryan & Grolnick, 1986; Ryan & colegas, 1994; Wentzel, 1994, 1997, 1998, ref. por Ryzin & colegas, 2009).

Este enquadramento teórico de Sinclair e colegas (2003) permitiu que na prática se desenvolvesse o programa *Check & Connect*¹⁹ que procura promover o envolvimento do/a estudante na escola. Visa uma abordagem individualizada ao nível do envolvimento privilegiando os factores da identificação e capacitando o/a estudante e família. Promove-se, então, o contacto pessoal e são criadas oportunidades para que se desenvolvam relações de confiança. Os níveis de envolvimento mencionados são vigiados regularmente e utilizados pelo/a monitor/a para incrementar e manter a relação do/a estudante com e na escola (Sinclair & colegas, 2003).

Sendo, então, um constructo multimimensional, e apesar de, como já referido, haver muitos/as investigadores/as que consideram um modelo de duas componentes onde se destacam diferentes subtipos de envolvimento: comportamental e emocional ou afectivo, como o faz Finn (1989), recentemente na literatura surge uma conceptualização tripartida, que inclui, de acordo com Fredricks e colegas (2004) e Jimerson e colegas (2003), um

¹⁹ O programa referido encontra-se, detalhadamente, apresentado no site www.ici.umn.edu/checkandconnect

subtipo de envolvimento diferente, o cognitivo (por exemplo a auto-regulação, objectivos de aprendizagem e investimento na aprendizagem) e que é consistente, como referem Connell e Wellborn (1991), com as teorias propostas que incluem as necessidades de autonomia, competência e relação. Por exemplo, sabe-se que quantidades crescentes de escolha, tanto dentro como fora do contexto escolar, são fundamentais para o desenvolvimento psicológico do adolescente e uma falta de autonomia durante este período de vida pode originar diversas formas de psicopatologia (Ryan & colegas, 1995) e maior participação em comportamentos de risco, o que significa que a autonomia académica é determinante para a realização e desenvolvimento do/a adolescente (Ryzin & colegas, 2009).

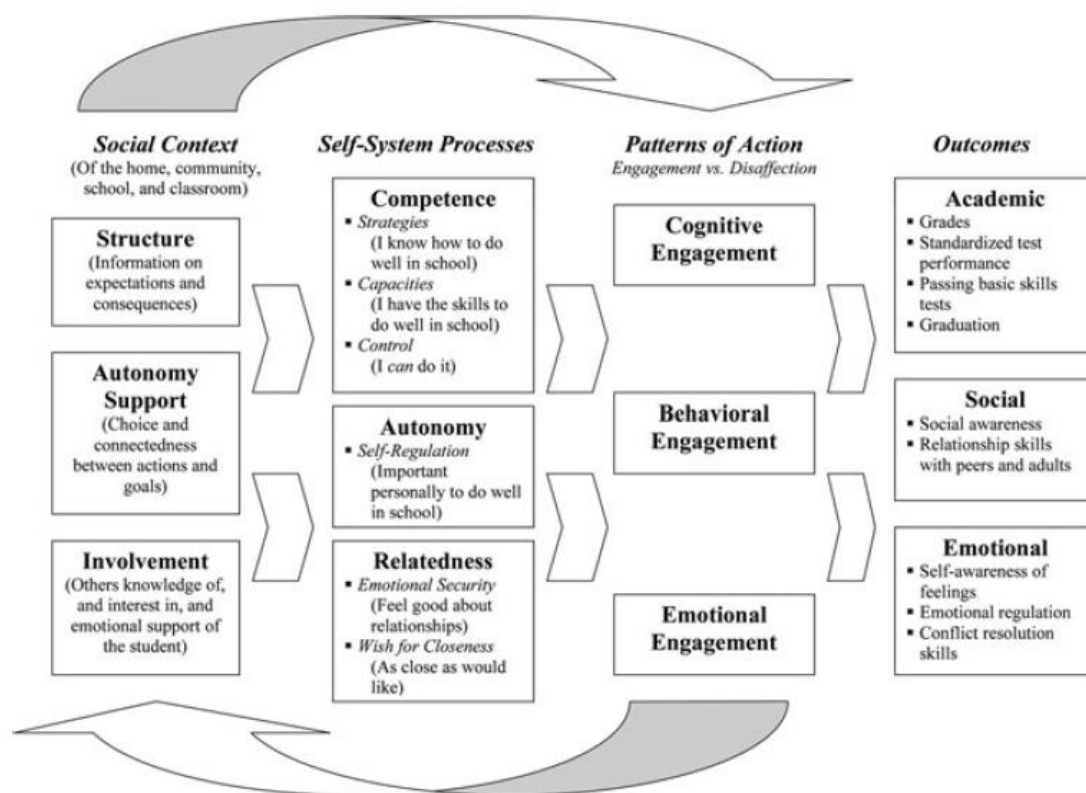
Globalmente, o modelo de Finn (1989, 1992) enfatiza uma perspectiva educacional dado que o divide em duas componentes, identificação e participação. Neste modelo, o/a estudante envolve-se nas actividades da escola, desenvolve, por isso, um investimento emocional identificado como o sentimento de pertença com a escola (Finn & Rock, 1997), sendo este envolvimento emocional uma consequência natural do investimento comportamental nas actividades escolares. Ainda neste modelo de Finn, no contexto da escola, encontram-se dois tipos de ambientes (Finn & Voelkl, 1993): o ambiente estrutural (onde se encontram factores como o tamanho da escola e diversidade étnica, estatuto sócio-económico) e o ambiente regulatório (estrutura e organização da escola). Nesta perspectiva de Finn (1989) defende-se que o envolvimento do/a estudante é um resultado em si, um factor protector e um antecedente do sucesso académico.

Neste sentido, os autores, Connell e Wellborn (1991), continuam referindo que tais teorias propõem uma acção (envolvimento vs não-envolvimento) e as diferenças nos resultados são resultantes das interacções que se estabelecem no contexto social e que determinam o modo como o/a aluno/a percebe o ambiente por forma a satisfazer as suas necessidades fundamentais de autonomia, competência e relacionamento (fig. 4).

Na generalidade, os investigadores têm vindo a considerar o constructo de envolvimento do/a estudante como incluindo 3 áreas, conforme referido: emocional, cognitivo e comportamental (Fredricks & colegas, 2004; Dotterer, McHale & Crouter, 2007; Brault-Labbé & Dubé, 2005, ref. por Ramos, 2012; Veiga, 2009). Fredricks e colegas (2004) propõem a existência de três dimensões:

1. ENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL - inclui actividades e tarefas como a participação do/a estudante nas actividades escolares, incluindo, tarefas académicas e de aprendizagem, comportamentos adequados ao contexto e ausência de comportamentos disruptivos, o que segundo Archambault e colegas (2009) beneficia o ajustamento e sucesso académico. A participação em tais actividades caracterizam-se por factores como a realização do trabalho de casa, preparação para as aulas e assistir às aulas, bem como participar em actividades

extracurriculares (Willms, 2003). Além disso, os comportamentos podem ser positivos ou negativos, uma vez que se encontram em eixos, por exemplo, no eixo positivo encontra-se a assiduidade (vs faltar às aulas), seguir as regras (vs comportamentopositor) que se apresentam num continuum envolvimento/não-envolvimento (Costenbader & Markson, 1998, ref. por Archambault & colegas, 2009);



Adaptado de Connell e Wellborn (1991, p. 54); Skinner, Wellborn e Connell (1990); Furrer, Skinner, Marchand e Kindermann (2006); e Appleton, Christenson, Kim e Reschly (2006).

Fig. 4 - Modelo aplicado aos contextos educacionais²⁰.

2. ENVOLVIMENTO EMOCIONAL - consiste, por seu turno, nos sentimentos, interesses, percepções e atitudes face à escola, bem como na qualidade da ligação do/a estudante com aqueles que o/a rodeiam em contexto escolar;
3. ENVOLVIMENTO COGNITIVO - inclui o investimento feito na aprendizagem (como percepções de competência, disposição para investir nas actividades de aprendizagem e esforço para aprender, bem como estabelecer objectivos ao nível das tarefas académicas, por exemplo, em termos de performance (DeBacker & Nelson, 2000, ref. por Archambault & colegas, 2009)) e as estratégias de auto-regulação utilizadas pelos/as estudantes (estratégias estas que focalizam

²⁰ Representa as relações cíclicas entre o nível de envolvimento, qualidade e quantidade do suporte recebido pelo contexto e expectativas (resultados). Este modelo de Connell e Wellborn's (1991) inclui conteúdos do trabalho desenvolvido Skinner e colegas (1990) no âmbito do controlo percebido pelo/a estudante.

ferramentas de aprendizagem como a memorização (Ablard & Lipschultz, 1998, ref. por Archambault & colegas, 2009)), bem como às crenças sobre si, sobre os pares e sobre o ensino (Veiga, 2009). Ainda em relação à performance, segundo Meece e Holt (1993) e Ainley (1993) (ref. por Pritchard, 2008) correlaciona-se o envolvimento com as estratégias activas de aprendizagem como preditor de uma boa performance (tanto no secundário, como no 1ºciclo).

Este modelo é alternativo ao de Finn (1989), sendo uma perspectiva desenvolvimental apresentada por Fredricks e colegas (2004), o constructo do envolvimento é apresentado como um metaconstructo que contém as dimensões apresentadas, em que cada uma é pensada num *continuum* de investimento ou compromisso, partindo do mais simples para o complexo. Segundo as autoras, o envolvimento do/a estudante deve ser feito a partir das interações entre o contexto e as características pessoais, descrevendo não só a escola, mas a sala de aula e os pares como antecedentes do envolvimento do/a estudante. De acordo com Jimerson e colegas (2003), embora existam casos em que tais dimensões se sobrepõem, cada uma é útil ao considerar a natureza multifacetada do próprio constructo de envolvimento.

Este modelo permite, também defendido por Brault-Labbé e Dubé (2009, ref. por Ramos, 2012), que seja salientada a importância na compreensão global dos mecanismos que são inerentes ao bom funcionamento escolar, reforçando, por isso, a ideia de que há uma vinculação entre o envolvimento do/a estudante na escola, o seu bem-estar pessoal, bem como o seu grau de autodeterminação nos estudos.

Appleton, Christenson, Kim e Reschly (2006); Fredricks e colegas (2004); Jimerson e colegas (2003), no âmbito dos modelos mais recentes em que são propostas visões integradas da definição de envolvimento do/a estudante que incluem diferentes dimensões, referem algumas vantagens destas propostas integrativas. Salientam-se as seguintes: aborda diferentes perspectivas do desenvolvimento (como os comportamentos, afectos e cognição); e integram perspectivas de prevenção e estratégias de intervenção (Christenson & Thurlow, 2004, ref. por Archambault & colegas, 2009).

Em Portugal, também Veiga (2009) compreende o constructo do envolvimento dos/as estudantes como multidimensional que integra as referidas componentes que, globalmente, operam em sintonia, veja-se que o modo como o/a adolescente age influencia o seu modo de pensar e sentir (isto, apesar de o conhecimento, o sentimento e a acção morais serem compreendidos como elementos independentes).

Salienta-se que segundo esta perspectiva e modelo há pelo menos duas componentes que têm sido medidas: a comportamental e emocional (Fredricks & colegas, 2004), que apesar de independentes estão relacionadas positivamente (Fredricks & colegas,

2004; Li & Lerner, 2011). Quanto à terceira dimensão, a cognitiva, não tem havido consenso no que se refere à forma como deve ser conceptualizada (Fredricks & colegas, 2004). Todavia, a generalidade dos/as investigadores/as incorpora a tipologia de três partes (Finn, 1989; Fredricks & colegas, 2004; Jimerson & colegas, 2003, Furlong & Christenson, 2008), apesar de na prática haver uma influência predominante da componente comportamental, quando há necessidade de implementar uma intervenção. Por isso, Furlong e Christenson (2008) defendem uma estrutura dividida em quatro dimensões que visa o grau em que o/a estudante está envolvido/a académica, comportamental, cognitiva e afectivamente com a escola e aprendizagem, por forma a criar uma ponte entre a avaliação e intervenção que promova a relação com a escola.

Assim, de acordo com Fredricks e colegas (2004), o nível de envolvimento dos/as estudantes varia de acordo com o investimento feito na referidas áreas, isto é, níveis de envolvimento mais baixos encontram-se em ambientes que carecem de um adequado suporte escolar, como seja um currículo desafiador, os/as professores/as mostrarem-se atentos/as, os objectivos serem claros e coerentes, e ser uma comunidade escolar caracterizada pela ênfase dada ao apoio e sentimento de pertença (isto apesar de se constatar que certos/as alunos/as têm, apesar deste tipo de contexto, níveis elevados de envolvimento).

Esta conceptualização de modelo tripartido é consistente com o constructo do envolvimento que é apresentado na literatura (por exemplo, Fredricks & colegas, 2004; Jimerson & colegas, 2003), verificando-se que o envolvimento na escola inclui aspectos afectivos (como gostar da escola), comportamental (terminar o trabalho de caso, por exemplo), e cognitivo (incluindo a auto-eficácia e motivação). São investimento por parte do/a estudante quer em contexto de sala de aula, quer no contexto escolar (propriamente dito) (Perdue & colegas, 2009).

Pritchard (2008) lembra que é, ainda, necessário investigar melhor este tipo de modelo, procurando significados e interpretações aprofundadas das dimensões, sendo igualmente necessário distinguir definições e a forma como se relacionam e combinam entre si.

Uma proposta adicional aos modelos de duas e três componentes surgem através de alguns investigadores, como Reschly e Christenson (2006a, 2006b, ref. por Appleton & colegas, 2008) e Anderson e colegas (2004) que consideram quatro subtipos, mas apesar de tais categorias serem similares às descritas por Fredricks e colegas (2004) um dos subtipos (académico) relaciona-se especificamente com o tempo despendido em actividades de aprendizagem. Salienta-se que Appleton e colegas (2006) propõem que os subtipos de envolvimento propostos devem ser avaliados separadamente a fim de estabelecer um quadro geral do envolvimento dos/as estudantes. Autores como Willms, Glanville e

Wildhagen (cit. por Brault-Labbé & Dubé, 2005, cit. por Ramos, 2012, p.81) “distinguem a componente comportamental (observável) do envolvimento, que corresponde à participação do estudante nas diferentes tarefas e actividades ligadas à vida escolar, e a componente psicológica (subjectiva) do envolvimento, que corresponde ao sentimento de pertença no meio escolar (qualidade das relações)”.

Os subtipos do modelo de Appleton e colegas (2006; 2008) são, então:

- ✓ ACADÉMICO (tempo despendido com as tarefas escolares, melhores resultados e realização dos respectivos trabalhos de casa) (Floyd, 1997; Worrell & Hale, 2001, ref. por Furlong & Christenson, 2008);
- ✓ COMPORTAMENTAL (assiduidade, participação nas aulas (questionando e participando em discussões (Floyd, 1997; Worrell & Hale, 2001, ref. por Furlong & Christenson, 2008), preparação para as aulas/escola e investimento em actividades extracurriculares);
- ✓ COGNITIVO (valor e relevância dada à tarefa, auto-regulação e estabelecimento de objetivos); e
- ✓ PSICOLÓGICO (sentimento de pertença e identificação do/a estudante com a escola e percepção do suporte dado por pais e mães, professores/as e pares (Floyd, 1997; Worrell & Hale, 2001, ref. por Furlong & Christenson, 2008)).

Logo, este modelo integra aspectos teóricos dos outros modelos: Finn (1989), Connell (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991), e a implementação do já mencionado modelo/programa *Check & Connect*.

Salienta-se que, de acordo com Floyd, 1997; Worrell e Hale (2001, ref. por Furlong & Christenson, 2008) as dimensões académica e comportamental dizem respeito a comportamentos observáveis, enquanto que as dimensões cognitiva e afectiva dizem respeito a indicadores internos. Neste âmbito, as medidas de auto-relato dos/as estudantes são válidas e mais fiáveis para compreender tais dimensões (Appleton & colegas, 2006).

Ainda em relação aos referidos subtipos, salienta-se que de acordo com Harris (2008) também o modelo autónomo do envolvimento psicológico ou emocional é criticado, pois de acordo com Skinner e Belmont (1993) o foco da escola seria o sentimento de sucesso, o que levaria a que o/a estudante não se sentisse suficientemente desafiado/a, dado o foco ser a referida emoção. Já o envolvimento cognitivo surge com uma maior ligação à aprendizagem, em que a investigação sugere ser o mais importante tipo de envolvimento (Nystrand & Gamoran, 1991). Todavia há que, de acordo com Harris (2008), investigar/continuar a investigar a relação entre os tipos de envolvimento.

O objectivo destes quatro subtipos é, então, permitir uma conceptualização e compreensão mais fidedigna do constructo do envolvimento do/a estudante na escola, ou seja, compreender o(s) nível(is) do envolvimento reconhecendo os diferentes factores envolvidos (fig. 5).

Os resultados mencionados podem ser, segundo Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen e Nurmi (2009, ref. por Salmela-Aro & Upadaya, 2012), os descritos na literatura, ou seja, o envolvimento com o trabalho na escola está associado a diferentes resultados, como seja o facto de o nível de envolvimento ser influenciado pela sintomatologia depressiva, isto é, níveis mais baixos de envolvimento, maior sintomatologia depressiva e mais stress escolar (experienciado pelos/as adolescentes da investigação). Tais conclusões vão ao encontro do modelo de recursos-procura e que inclui, segundo Bakker e Demerouti (2007, ref. por Salmela-Aro & Upadaya, 2012) não só um processo energético controlado pelo empenho, em que elevada exigência de estudo esgota a energia do/a aluno/a, o que origina uma diminuição da saúde mental (por exemplo, depressão); mas também um processo motivacional em que a disponibilidade de recursos para lidar de forma eficaz com tal exigência de estudo está na base do envolvimento e promove a satisfação com a vida.

Já Skinner e colegas (2008; 2009, ref. por Reschly & Christenson, 2012) integram, no seu modelo, dois elementos antagónicos: Envolvimento e Desafecto, inclusive distinguem entre envolvimento e desafectos comportamental e emocional. Neste modelo associam-se diversas dimensões do envolvimento, como a iniciação da acção, o esforço, a persistência, a intensidade, a atenção, a absorção e investimento, enquanto que para o desafecto se encontram as dimensões: passividade, desistência, saída, desatenção, não-preparação, distração e ausência de envolvimento psicológico. Relativamente, aos aspectos emocionais, estes incluem entusiasmo, interesse, satisfação, prazer, orgulho, vitalidade e entusiasmo (para o envolvimento) e tédio, desinteresse, frustração, tristeza, preocupação/ansiedade, vergonha e autculpabilização (para o desafecto).

Outros dos modelos apresentados neste âmbito é o de Martin (2007) que engloba quatro factores do que designou como ordem elevada: Cognições Adaptativas (valorização, autoeficácia e orientação para a mestria), Comportamentos Adaptativos (persistência, planeamento e gestão das tarefas), Comportamento Desadaptativo (não-envolvimento e *self-handicaping*) e Cognições Desadaptativas (evitamento do fracasso e incerteza de controlo) (Green, Martin & Marsh, 2006). Martin (2001) desenvolveu, neste âmbito, uma escala a *Motivation and Engagement Scale — High School* (MES-HS) dirigida ao ensino secundário, procurando demonstrar uma abordagem integrativa (Martin, 2001), encontrando-se, neste instrumento, as quatro dimensões/factores identificados. Esta perspectiva multidimensional sobre a motivação e envolvimento é proposta no sentido de fornecer uma ampla base sobre a qual se pode avaliar a especificidade de domínio através das disciplinas

escolares fundamentais (Green & colegas, 2006). Este é, então, um quadro multidimensional útil uma vez que informa em relação à motivação e envolvimento, permitindo também compreender a extensão em que a especificidade de domínio pode variar em função do estudo.

No que respeita à conceptualização de Reschly e Christenson (2012), o envolvimento é compreendido como processo e resultado, cujo principal objectivo é a melhoria de todos os tipos de envolvimento nos/as estudantes, isto apesar de reconhecerem que o envolvimento do/a estudante é, igualmente, um mediador entre factores, no caso, influências contextuais (facilitadores) e resultados de aprendizagem desejados (nos diversos domínios: académico, social e emocional). Neste sentido, os autores defendem que tanto o envolvimento cognitivo, como o afectivo sejam potenciais mediadores dos envolvimentos académico e comportamental (tornar os/as estudantes, mais ou menos, envolvidos cognitivamente e afectivamente, está na base das mudanças no seu comportamento e envolvimento académico). Os autores continuam e colocam a hipótese da existência de relações recíprocas entre os contextos e o envolvimento (pois quando os/as estudantes estão envolvidos/as, os contextos fornecem *feedback* e suporte que, por sua vez, promove tal envolvimento).

Ainda no âmbito da conceptualização de Reschly e Christenson (2012), mas agora enfatizando os contextos, os autores evidenciam a família (envolve o suporte motivacional e académico para a aprendizagem, os resultados e expectativas, a monitorização ou supervisão e os recursos de aprendizagens em casa); os pares (com quem o/a estudante partilha expectativas educacionais, e valores escolares comuns, a não-abstenção, as crenças e esforços académicos e as aspirações para a aprendizagem); a escola (enquanto factor que influencia o envolvimento através de aspectos como: clima relacional da própria escola (pares e professores), a instrução e o currículo (programa, qualidade da instrução, estrutura de objectivos e expectativas claras e apropriadas), o suporte (académico e de suporte e serviço de saúde mental) e a gestão da sala de aula (clima disciplinar, autoridade e oportunidades de participação dos/as alunos/as); e a própria comunidade e os seus serviços de aprendizagem.

Logo, a partir da análise realizada por Jimerson e colegas (2003), encontram-se diferentes dimensões, a afectiva, a comportamental e a cognitiva, em que na primeira fazem parte os sentimentos do/a estudante em relação à escola, aos/as professores/as e aos pares; já na comportamental, encontram-se as acções ou desempenhos observáveis dos/as alunos/as (por exemplo, participação em actividades extracurriculares, realização do trabalho de casa, notas, média dos resultados e resultados em testes de avaliação), e por fim a dimensão cognitiva que engloba não só as percepções dos/as estudantes relativas a si próprio/a, mas também em relação à escola, aos/as professores/as e a outros/as estudantes

(inclui, por isso, autoeficácia, motivação, suporte social percebido dos/as professores/as ou pares, aspirações e expectativas).

Mas não foram apenas estes autores que encontraram tais dimensões, também Veiga, Pavlovic, García e Ochoa (2010), Lam e Jimerson (2008) e Lam e colegas (2011) identificaram como componentes do envolvimento na escola os três envoltimentos: afectivo, comportamental e cognitivo. Identificaram, igualmente, factores pessoais e contextuais, assim como resultados do/a estudante, que se relacionam com o constructo do envolvimento (fig.1). Exemplificando, os autores, Lam e Jimerson (2008) referem que estudantes que gostam da aprendizagem e de ir para a escola (ou seja, que estão afectivamente envolvidos/as), e que trabalham arduamente e participam nas actividades da escola (comportamentalmente envolvidos/as), mas que, se não dominarem ou conseguirem dominar o material de aprendizagem de forma cognitiva (cognitivamente envolvidos/as), não estão efectivamente envolvidos/as, isto significa que, apenas aparentam estar felizes e ocupados/as em contexto escolar. Resumindo, os autores fazem um paralelismo entre as referidas três dimensões do constructo de envolvimento e outras linhas de investigação, procurando compreender os antecedentes do envolvimento, através da revisão da literatura.

Assim, concluem que o gosto pela aprendizagem se relaciona com o conceito de motivação intrínseca e o gosto pela escola com o conceito de pertença ou vinculação à escola (Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga, Nelson, Hatzichristou, Polychroni, Basnett, Duck, Farrell, Liu, Negovan, Shin, Stanculescu, Wong, Yang & Zollneritsch, 2011); o envolvimento comportamental diz respeito ao esforço e persistência que os/as estudantes exercem nas suas tarefas escolares, podendo ser encarado como uma manifestação comportamental da motivação para resultados mais elevados; e o envolvimento cognitivo que implica os diferentes tipos de processamento cognitivo que o/a estudante utiliza (como as estratégias cognitivas, referenciadas na literatura sobre aprendizagem autorregulada) (Lam & Jimerson, 2008).

Constata-se, então, que os autores procuraram compreender os antecedentes do envolvimento do/a estudante através de uma revisão da literatura ao nível de conceitos como motivação (Weiner, 1985; Wolters, 2004), vinculação/pertença à escola (Voelkl, 1997; Finn & Voelkl, 1993) e aprendizagem autorregulada (Schunk & Zimmerman, 2006). É, ainda, relevante distinguir entre os indicadores (aspectos que definem o envolvimento do/a estudante, as características que pertencem ao constructo do envolvimento em si mesmo, como o esforço e entusiasmo do/a estudante no trabalho escolar) e os facilitadores do envolvimento do/a estudante (factores contextuais que influenciam o envolvimento do/a estudante, factores causais que residem fora do constructo, como o suporte dos/as professores/as) (Lam & colegas, 2011).

De acordo com o modelo de Lam e Jimerson (2008) o envolvimento do/a estudante na escola é um construto teórico relativamente novo, havendo, ainda, poucos estudos (Axelson & Flick, 2011) que contemplam as três dimensões do construto, além do mais, da análise da literatura, emergem dois tipos de factores – contextuais e pessoais.

No âmbito dos factores contextuais, nomeadamente na escola encontram-se variáveis susceptíveis de influenciar o envolvimento do/a estudante. Uma de tais variáveis é a forma como os/as professores/as ensinam em contexto de sala de aula (elevado impacto na motivação do aluno) (Fredricks & colegas, 2004), por exemplo, Veiga (2001, 2007, 2008) identificou componentes dos contextos motivadores em que a comunicação dos/as professores/as tem um impacto muito importante sobre os/as alunos/as, ou seja, as crianças que referem um maior sentimento de proximidade com os/as professores/as e com os/as colegas mostram um maior envolvimento (Furrer & Skinner, 2003).

Maddox e Prinz (2003, ref. por Furlong & colegas, 2003) pesquisaram as bases teóricas e de medição dos conceitos de vínculo escolar ou conexão escolar (dado ambos os conceitos serem utilizados pelos autores de forma alternativa), concluíram que o vínculo à escola é uma condição psicológica necessária, funcionando como factor de protecção face a eventos negativos e possíveis consequências negativas. Logo, Furlong e colegas (2003) defendem que esta linha de investigação se baseia na visão de que tal vínculo é base para que os/as jovens aceitem as regras e valores sociais, defendendo Maddox e Prinz (2003, ref. por Furlong & colegas, 2003) que este vínculo inclui subdimensões que são tidas como mediadores comportamentais e não resultados em si, mas influenciam a capacidade em criar ligações entre os/as estudantes e a escola.

Ainda neste sentido está documentado o impacto de factores contextuais no envolvimento do/a aluno/a na escola e nas decisões vocacionais (Bahia, Janeiro & Duarte, 2007), assim como na investigação sobre o *bullying* na escola se constata que as crianças com um grande círculo de amigos/as e com baixos níveis de vitimização tendem a gostar mais da escola (Veiga, 2008). Também a participação dos pais/mães está documentada (por exemplo, Festas, 2007; Veiga, 2001) sendo que esta contribui para o envolvimento e o desempenho académico dos/as alunos/as (Veiga, 2001; 2008).

No que respeita aos factores pessoais, o interesse intrínseco dos/as estudantes associa-se a diversos tipos de crenças (Zimmerman & Schunk, 2006), que incluem não só a orientação para objectivos, como as crenças atribucionais (Weiner, 1985) e até mesmo as crenças de auto-eficácia (Bandura, 1977). Logo, alunos/as com objectivos de aprendizagem/metaspécificas são mais persistentes após o fracasso académico do que os/as alunos/as com simples objectivos de desempenho (Lam, Yim, Law & Cheung, 2004). A orientação para os objectivos afecta não só a persistência dos/as alunos/as e o esforço

despendido na aprendizagem, como também o seu envolvimento cognitivo (Golan & Graham, 1991; Elliot, McGregor & Gable, 1999, ref.por Veiga, 2001).

Várias parecem, então, ser as crenças primordiais para o interesse intrínseco do/a estudante e podem ser importantes determinantes do envolvimento na escola, dado que podem incluir orientação de objectivos, atribuições e autoeficácia (Lam & Jimerson, 2008; Lam & colegas, 2011).

Em relação à orientação de objectivos, sabe-se que estudantes com objectivos de aprendizagem são mais persistentes após o fracasso do que estudantes com objectivos de desempenho, dado que este/a estudante se focaliza em alcançar novas competências e conhecimentos mesmo que, por qualquer motivo, fracassasse durante o processo. Lam e colegas (2012) lembram que estudantes com objectivos de desempenho ao focalizarem-se em obter uma avaliação positiva pela sua capacidade tendem, também, a evitar tarefas quando não se podem certificar que vão obter resposta positiva da parte dos outros. Assim, objectivos de aprendizagem são preditores positivos da profundidade de processamento, enquanto que objectivos de desempenho são preditores, por sua vez, de processamento superficial. Por este motivo, a orientação de objectivos afecta, a persistência e esforço do/a estudante na aprendizagem e o seu envolvimento cognitivo.

Quanto às atribuições, estas parecem funcionar como antecedentes do envolvimento, dado que se espera, de acordo com Lam e colegas (2012), que alunos/as com autoeficácia mais elevada estejam mais envolvidos/as com a escola. Tais variáveis pessoais dependem de variáveis contextuais. Este aspecto defendido por Lam e colegas (2011) corroboram as afirmações de Furlong e Christenson (2008), no que respeita ao facto de o envolvimento do/a estudante ser influenciado por factores contextuais, onde se inclui a família, os pares e a própria escola. Ou seja, as experiências vivenciadas com os pares, em conjunto com a família, a sala de aula e o contexto escolar, são determinantes do envolvimento do/a estudante durante a fase da adolescência (Mahatmya e colegas, 2012). Deste modo, encontram-se, na escola, pelo menos dois conjuntos de variáveis contextuais que influenciam as crenças motivacionais pessoais dos/as alunos/as e o seu envolvimento na escola: um primeiro conjunto que inclui contextos instrucionais (dimensões como desafio - significância para a vida real -, curiosidade, autonomia, reconhecimento e avaliação (Lam & Jimerson, 2008)), e um segundo conjunto que inclui contextos das relações sociais (Lam & Jimerson, 2008; Lam e colegas, 2011).

Por seu turno, também o contexto das relações sociais afecta o envolvimento do/a estudante, dado que crianças que apresentam maior sentimento de pertença com professores/as e pares apresentam maior envolvimento afectivo e comportamental (Lam, Wong, Yang & Liu, 2012). Além de que as relações sociais estabelecidas na escola, e em casa também influenciam o envolvimento do/a estudante na escola, por exemplo, Lam e

colegas (2012) afirmam que os/as estudantes serão alunos/as mais envolvidos/as com a escola quanto maior for a sua percepção de que os seus pais têm expectativas altas sobre si e que os/as encorajam e dão suporte.

Tendo em conta este enquadramento, Sinclair e colegas (2003) identificam como facilitadores do envolvimento os factores contextuais que influenciam variáveis como a força da relação (práticas disciplinares na escola, a supervisão parental dos trabalhos de casa e as atitudes dos pares em relação aos resultados académicos), sendo relevantes para a prática interventiva e políticas educativas. Podem, assim, os indicadores ser utilizados para guiar procedimentos de identificação e dirigir a monitorização do progresso de programas individuais dos/as estudantes.

No âmbito deste tipo de enquadramento, ou seja, das três componentes do envolvimento, a metodologia associada inclui questionários dirigidos aos estudantes, professores/as e pais (isto porque nas investigações sobre o suporte parental é possível concluir que existe uma ligação positiva entre este tipo de suporte (investimento dos pais e encorajar) e o envolvimento dos/as estudantes e sucesso académico (Keller & Whiston, 2008, ref. por Orthner e colegas, 2010)).

Quanto aos/as professores/as, tem-se vindo a constatar que o seu papel é determinante para a perspectiva que o/a estudante tem do seu valor e do valor da sua educação no seu futuro e planeamento de carreira. Este aspecto tem sido, segundo Kenny e Bledsoe (2005), Metheny, McWhirter e O'Neil (2008) e Perry e colegas (2010) (ref. por Orthner & colegas, 2010) explorado a partir de investigações sobre a participação dos/as professores/as na exploração da carreira do/a jovem e de onde se conclui que esta participação tem influência positiva sobre os/as estudantes quando estes/as planeiam o seu futuro e delineam a sua carreira, beneficiando, conseqüentemente, o seu envolvimento e sucesso académico. Por exemplo, Lapan, Gysbers, and Petroski (2001, ref. por Orthner & colegas, 2010) concluíram que os/as estudantes que frequentam programas ou tinham suporte por parte de professores/as ou técnicos/as ao nível de programas de apoio no âmbito do desenvolvimento da carreira revelam maior sucesso académico e apresentam uma visão mais positiva da escola do que os/as colegas que não usufruem desta perspectiva compreensiva de desenvolvimento da carreira.

Tendo em conta a panóplia de estudos efectuados no âmbito desta temática do envolvimento, Jimerson e colegas (2003) concluem que existem variações ao nível dos sujeitos (desde estudantes a professores/as) e da forma de avaliação utilizada que inclui instrumentos como questionários, entrevistas e análise de documentos. Ainda nas conclusões dos autores encontra-se referência aos diferentes contextos, como performance académica (Manlove, 1998; Johnson, & colegas, 2001; ref. por Jimerson & colegas, 2003); o comportamento apresentado em contexto de sala de aula (Greenwood, Horton & Utley,

2002; Johnson & colegas, 2001; ref. por Jimerson & colegas, 2003); participação em actividades extracurriculares (Scales & colegas, 2000; ref. por Jimerson & colegas, 2003); relações interpessoais estabelecidas em contexto de escola (Hawkins & colegas, 2001; ref. por Jimerson & colegas, 2003); sentimento de pertença à comunidade escolar (Battin-Pearson & colegas, 2000; Hawkins & colegas, 2001; ref. por Jimerson & colegas, 2003).

No âmbito do estudo de antecedentes ao nível do envolvimento dos/as estudantes Jimerson & colegas (2003) enquadram-se na literatura acerca da motivação (Wolters, 2004, ref. por Jimerson & colegas, 2003), sentido de pertença à escola (Finn & Voelkl, 1993, ref. por Jimerson & colegas, 2003), e aprendizagem auto-regulada (Schunk & Zimmerman, 2007, ref. por Jimerson & colegas, 2003).

Desta análise de Jimerson e colegas (2003) conclui-se pela existência de dois tipos de factores determinantes no envolvimento dos/as estudantes e que são contextuais e pessoais. Há, de acordo com Fredrick e colegas (2004) e Veiga (2007), uma conclusão que deve ser salientada que é o facto de os resultados positivos do envolvimento na escola terem impacto no envolvimento psicológico do/a aluno/a e no seu bem-estar geral.

Há, no entanto, segundo Furlaton (2002), outros factores que devem ser tidos em conta, por exemplo, o meio socio-económico (este pode ser preditor de menor envolvimento, isto apesar de haver escolas em que o envolvimento é de tal forma promovido que a situação descrita não se identifica). Por outro lado, Furlaton (2002) salienta que o estatuto socio-económico influencia a participação dos/as alunos/as nas actividades extracurriculares uma vez que as condições financeiras são determinantes.

Revedo as palavras de Jimerson e colegas (2003) sobre os contextos que influenciam e que são influenciados pelo envolvimento, torna-se relevante reflectir um pouco sobre tais contextos do envolvimento na escola: estudante, pares, sala de aula e escola (fig. 5).

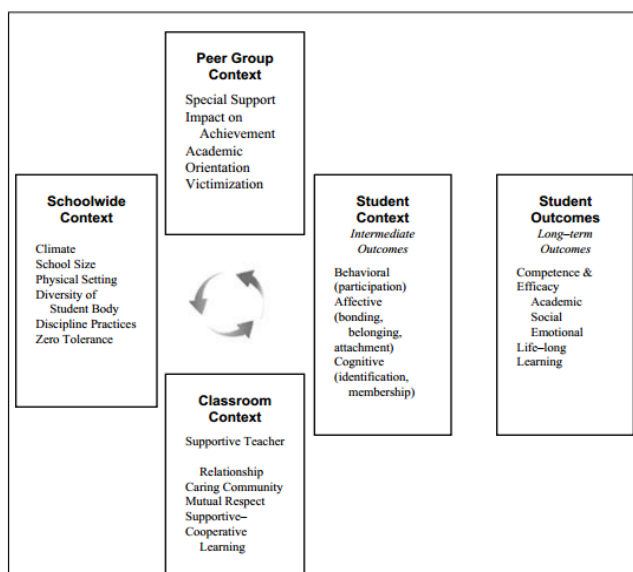


Fig. 5 – Relação entre os contextos do envolvimento na escola e a sua relação com os resultados do/a estudante

Adaptado de Furlong e colegas (2003), p.102.

1. ESTUDANTE

As conclusões de estudos que incluem alunos/as em risco (Finn & Rock, 1997) generalizam-se a todos os estudantes baseando-se na premissa de que a ausência de um não-envolvimento seria um factor protector. Tais dados foram, então, extrapolados e na sua linha Furlong e colegas (2003) defendem que o envolvimento na escola é uma influência positiva para todos os estudantes. No âmbito das características individuais do/a estudante (conforme já referidas (e, por isso, nesta parte são apenas identificadas) e mencionadas em Fredricks e colegas (*under review*, ref. por Furlong & colegas, 2003) encontram-se as componentes cognitiva, comportamental e afectiva, sendo a cognitiva e afectiva componentes psicológicas, internas ao sujeito e a comportamental, enquanto a comportamental, observável.

2. PARES

Apesar de tal como referido no contexto anterior também este já ter sido apresentado anteriormente é, no entanto, relevante não só identificar este contexto mas pormenorizar um pouco mais. Assim, segundo Furlong e colegas (2003) a influência dos pares pode-se dividir em três tópicos: influência socio-emocional, influência no âmbito do sucesso académico e motivação e, por fim, uma influência em termos do grupo de pares e das redes sociais. De acordo com os autores, existe um elevado número de investigações que apresentam a influência dos pares como uma variável mediadora, que influencia de modo indirecto o sucesso académico e as diferentes facetas do constructo do envolvimento na escola. Particularizando cada um dos factores sabe-se que:

- a qualidade da relação estabelecida entre pares, bem como a competência social e o comportamento social responsável são tidos como resultados socio-emocionais com impacto no sucesso académico. Por exemplo, Wentzel (1991, ref. por Furlong & colegas, 2003) defende que a aceitação pelo grupo de pares parece incrementar, de forma indirecta, o nível de interesse do/a estudante na escola, dado que afecta, desta vez de forma directa, o seu bem-estar emocional. Ainda nas suas palavras, o nível de stress (inclui, entre outros factores, o bem-estar psicológico) associados pelos/as estudantes à sua experiência escolar relaciona-se inversamente com o seu interesse pela escola;
- quando se reflecte sobre o factor da motivação e sucesso académico sabe-se que as percepções dos valores académicos dos pares influencia de forma indirecta a motivação (Wentzel, 1994, ref. por Furlong & colegas, 2003)., ou seja, os/as estudantes que se identificam com pares que apresentam elevados valores académicos estão predispostos a desenvolver a sua motivação académica, apesar de tal facto não reflectir os níveis de ligação à escola (Goodenow & Grady, 1993);

- no âmbito do grupo de pares e redes sociais, a percepção do suporte dos pares e as características socio-emocionais, bem como pertencer ao grupo de pares têm impacto no interesse pela escola e estão relacionados com o sucesso escolar, ou seja, de acordo com Wentzel e Caldwell (1997, ref. por Furlong & colegas, 2003), o facto de os/as jovens terem amigos/as próximos/as é considerado um factor positivo e preditor das classificações académicas. Nesta linha de investigação, Wentzel (1991, ref. Furlong & colegas, 2003), refere que a competência social se relaciona com o comportamento social responsável, que se caracteriza pela interiorização das regras e expectativas de papel social. Furlong e colegas (2003) defendem que, por forma a compreender as características da amizade que contribuem para o sucesso escolar, devem e são usadas escalas sociométricas que dividem os/as alunos/as em grupos, o que tem permitido concluir que o processo social de criação de grupos tem estado na origem da criação de grupos com diferentes relações interpessoais e relações com a escola. De uma forma geral, as redes de suporte social têm sido encaradas como um factor protector de comportamentos agressivos e interações negativas entre os/as jovens, como sejam o *bullying* e a vitimização, ou seja, há uma relação entre a existência de redes sociais estáveis e a não existência de comportamentos agressivos para com os/as colegas (Pellegrini & Bartini, 2000, ref. por Furlong & colegas, 2003).

3. SALA DE AULA

Em relação ao contexto que é a sala de aula, este caracteriza-se por factores diversos e que são compreendidos e identificados por Furlong e colegas (2003) como: a sala de aula enquanto comunidade, relações de suporte com professores/as, respeito mútuo entre pares e currículo de aprendizagem que privilegie a cooperação. Quando se pondera a sala de aula e esta é compreendida enquanto uma comunidade, a percepção do/a estudante deverá ser a de que faz parte, é membro, de um contexto de aprendizagem positivo, em que este é visto como um contexto social (Osterman, 2000). É a partir deste contexto positivo que segundo, Battistich, Solomon e Delucchi (1993, ref. por Furlong & colegas, 2003), este sentimento de pertencer a uma comunidade de aprendizagem positiva está ligada ao gosto por estar na aula e relacionar-se com a própria escola, sendo que para este contexto positivo os/as professores/as devem contribuir promovendo o sentimento de pertença dos/as alunos/as, entre outros factores (como, a relação estabelecida aluno/a-professor/a, respeito mútuo e currículo que promova a cooperação), por forma a aumentar o envolvimento na escola.

Em relação ao segundo factor, relações de suporte com professores/as sabe-se, graças ao trabalho de diversos/as investigadores/as que quando os/as jovens percebem a relação estabelecida com o/a professor/a como de suporte os comportamentos disruptivos diminuem, bem como referem um aumento da eficácia social com os outros (Ryan & Patrick,

2001, ref. por Furlong & colegas, 2003), assim como experienciam afecto pela escola (Roeser & colegas, 1996, ref. por Furlong & colegas, 2003). Este sentimento de pertença ao contexto de escola está associado a tais experiências de relação de suporte professor/a-aluno/a (Goodenow, 1993a), logo a qualidade desta relação está associada positivamente com a motivação do/a estudante e a sua atitude face à escola (Eccles, Wigfield, Midgley, Reuman, Maclver & Feldlaufer, 1993, ref. por Furlong & colegas, 2003). Foi ainda documentado por Wentzel (1998) que o suporte percebido dos/as professores/as é um preditor positivo e independente do interesse na sala de aula por parte do/a aluno/a, do delinear de objectivos e da interiorização das regras e normas que gerem o contexto em questão, a sala de aula.

Considerando o factor do respeito mútuo, sabe-se que quando os/as professores/as encorajam os/as estudantes a respeitar os outros, esta pode ser nas conclusões de Ryan e Patrick (2001, ref. por Furlong & colegas, 2003), uma dimensão fulcral no contexto de sala de aula e que pode mesmo comportar-se como preditora das mudanças na eficácia académica e auto-regulação do trabalho escolar por parte do/a aluno/a. Este factor de respeito mútuo é fundamental quando se reflecte sobre o já mencionado contexto positivo de aprendizagem (Goodenow, 1993). O factor do respeito mútuo está, assim como aos outros, ligado ao factor de aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa é definida no *Child Development Project* por Watson, Solomon, Battistich, Schaps e Soloman (1989, p.61, cit. por Furlong & colegas, 2003, p.106) como “An approach to academic instruction in which children work together to help one another learn and have opportunities to experience and practice such prosocial values as fairness, helpfulness, responsibility, and considerateness”. Há então uma procura em diminuir a competição entre os/as jovens estudantes por forma a que o envolvimento na escola seja promovido, ou seja, segundo Wehlage e Rutter (1986, ref. por Furlong & colegas, 2003) informam que os/as jovens que experienciam frustração e relações que não se caracterizam pelo suporte, no ensino secundário, experienciam igualmente não-envolvimento, terminando este processo no abandono escolar. Por isso, a experiência de uma aprendizagem cooperativa influencia positivamente o envolvimento uma vez que está ligada à motivação, a comportamentos adequados em contexto de sala de aula, a redes sociais de suporte e a uma melhoria efectiva dos resultados académicos (Furlong & colegas, 2003). Ryan e Patrick (2001, ref. por Furlong & colegas, 2003) concluíram que os/as professores/as que encorajam este tipo de contexto positivo, ou seja, de uma aprendizagem positiva, se associa a indicadores da motivação e envolvimento, incluindo, a eficácia académica, eficácia social (não só com professores/as mas também com pares) auto-regulação da aprendizagem e um decréscimo dos comportamentos disruptivos (Johnson, Johnson, Dudley & Magnuson, 1995, ref. por

Furlong & colegas, 2003) e com elevados níveis de conforto e satisfação (Furlong & colegas, 2003).

Por tudo isto se conclui que a forma como se processam as interações em contexto de sala de aula são parte integrante do designado envolvimento académico.

4. ESCOLA

De acordo com Furlong e colegas (2003) no âmbito do estudo do constructo do envolvimento, o clima da escola tem sido considerado apenas como um factor que influencia a identificação dos/as alunos/as em relação à escola. Neste sentido dois elementos foram encontrados, o contexto físico (tamanho da escola e população, entre outros factores) e o contexto de regulação que inclui as políticas disciplinares da própria escola (Finn & Voelkl, 1993). Torna-se, assim, importante distinguir ambos os contextos.

Quando se reflecte sobre o contexto físico, este caracteriza-se pelo tamanho da escola, número de estudantes, salas de aula e estrutura, encontrando-se na generalidade dos estudos uma relação entre escolas de tamanho médio e maiores níveis de envolvimento (Finn & Voelkl, 1993), em escolas pequenas maior percepção por parte dos/as professores/as e estudantes um maior sentimento de pertença à escola (Lindsay, 1982; Newmann, Rutter, & Smith, 1989; ref. por Furlong & colegas, 2003) e maior assiduidade por parte dos/as estudantes (Lindsay, 1982, ref. por Furlong & colegas, 2003). McNeely e colegas (2002, ref. por Furlong & colegas, 2003) concluíram que uma escola secundária com um corpo de 600 a 1.200 estudantes será um valor óptimo para o envolvimento e sucesso académico. Outras variáveis foram neste âmbito consideradas, como a etnia e o nível socio-económico mas é necessário, para que os dados sejam representativos da realidade, continuarem os estudos a este nível (Furlong & colegas, 2003).

Já em relação ao contexto de regulação a chave está nas políticas-base da escola frequentada pelos/as estudantes, ou seja, um contexto altamente estruturado em que há elevadas expectativas ao nível do comportamento do/a aluno/a, o envolvimento parece estar em destaque (Finn & Voelkl, 1993). Ao contrário, isto é, de acordo com Bryk e Thum (1989), se existem procedimentos disciplinares, política de tolerância 0, estes têm um impacto negativo sobre o envolvimento, pois tal como referido por Finn e Voelkl (1993) a presença de regras disciplinares rígidas associam-se a percepções negativas da escola o que origina taxas de participação em actividades académicas e extra-curriculares baixas. Isto porque os/as estudantes percebem tal ambiente como pouco “cuidador” e afectuoso. Logo, tais políticas têm, segundo McNeely e colegas (2002, ref. por Furlong & colegas, 2003), uma relação negativa com o envolvimento, promovendo contextos negativos, e uma maior tendência para o abandono escolar dos/as alunos/as. Concluindo, as políticas de tolerância zero são mais negativas do que preventivas criando, no/a adolescente, o sentimento de que

não são desejados/as no contexto escola o que favorece comportamentos de abandono escolar (Furlong & colegas, 2003), não sendo mais seguras conforme seria de esperar (Morrison, Anthony, Storino, & Dillon, 2001; Skiba & Peterson, 1999; ref. por Furlong & colegas, 2003).

Resumindo, estes contextos, físico e de regulação, são determinantes no desenvolvimento do clima da escola, havendo necessidade, segundo Furlong & colegas (2003), de se continuarem estudos e investigações que permitam compreender e clarificar o impacto de tais aspectos no clima da escola, ou seja, que factores optimizam a capacidade da escola em desenvolver contextos de suporte e qual o impacto ao nível dos resultados do envolvimento na escola.

Tendo em conta o exposto, há necessidade comprovada de que devem ser implementadas medidas e estratégias o mais cedo possível no âmbito do envolvimento do/a estudante na escola, envolvendo todos os contextos e sem esquecer os diversos factores envolvidos na implementação do envolvimento. Além disso, Orthner e colegas (2010) lembram a importância de esta ser complementada com conceitos associados ao desenvolvimento da carreira que permite que o/a estudante reflita sobre as vantagens de frequentar a escola, estendendo os seus horizontes além da escola, na sua vida futura.

Logo, na avaliação do constructo do envolvimento torna-se fundamental medir resultados como a classificação, a participação em actividades escolares e extracurriculares que promovem, como anteriormente mencionado, o envolvimento (Furlong & colegas, 2003).

Por outro lado, outros estudos evidenciam outros aspectos do constructo, como é o caso da exploração feita por Connell e colegas (Deci & Ryan, 1985; Connell & Wellborn, 1994; Skinner, 1995; Skinner, Zitmer-Gembeck & Connell, 1996) que procuraram compreender as causas e consequências do envolvimento. Neste sentido definiram e mediram duas formas de envolvimento que consideraram como envolvimento contínuo e reacção ao desafio. De acordo com Klem e Connell (2004), o envolvimento contínuo alinha-se com outras definições de envolvimento, diz respeito ao comportamento dos/as alunos/as, às suas emoções e aos seus processos de pensamento durante o seu dia na escola, encontrando-se o envolvimento comportamental no âmbito de actividades como o tempo que os/as estudantes dispõem para trabalhar, assim como a intensidade e esforço, a tendência para se manter numa tarefa e a propensão em iniciar uma acção quando tem oportunidade. Já o envolvimento emocional inclui níveis de emoção experienciados pelos/as estudantes durante a realização da tarefa escolar, demonstrados pelo entusiasmo, optimismo, curiosidade e interesse; ao contrário do que acontece no envolvimento cognitivo que se relaciona com a compreensão da tarefa e a sua importância (Connell & Wellborn, 1991, 1994; Skinner, 1995; Skinner & colegas, 1990).

No que respeita à reacção ao desafio, é tida como uma componente do envolvimento mas menos estudada, referindo-se segundo Connell & Wellborn (1991, 1994), Skinner (1995); Skinner e colegas (1990), às estratégias de *coping* utilizadas pelo/a estudante, ou seja, estudantes que percebem a situação como desafiante utilizam, entre outras, estratégias como o esforço, o pensamento estratégico e a resolução de problemas.

Apesar de alguns autores se terem envolvido na construção de instrumentos que permitem a avaliação do constructo, como Appleton e colegas (2006) que construíram o *Student Engagement Instrument* (SEI), um instrumento de avaliação que visa medir dois subtipos do envolvimento do estudante: o envolvimento cognitivo e psicológico (instrumento de preenchimento pelo próprio), a generalidade das investigações apresenta projectos transversais (Fredricks & colegas, 2004), revelando-se uma limitação empírica ao nível da informação obtida de como as formas de envolvimento, comportamental e emocional, se desenvolvem ao longo da fase da adolescência. Janosz, Archambault, Morizot & Pagani (2008) procuraram ultrapassar esta limitação, concluindo que as estudantes apresentavam maiores níveis de envolvimento do que os colegas do género masculino; estudantes de níveis socio-económicos mais elevados apresentavam níveis mais elevados de envolvimento; estudantes que frequentavam escolas independentes apresentavam níveis elevados de envolvimento em relação aos que frequentavam escolas católicas e estes apresentam níveis elevados de envolvimento em relação aos colegas que frequentam escolas governamentais; estudantes com objectivos de prosseguirem estudos mostraram-se mais envolvidos do que aqueles que planeiam sair da escola e ir trabalhar; estudantes que frequentavam escolas de um só género estão mais envolvidos do que os que frequentam escolas com estudantes de ambos os géneros; estudantes que acreditam que a sua escola é uma boa escola, tem um bom clima, bons/boas professores/as apresentavam níveis mais elevados de envolvimento; estudantes que se mostravam felizes com a escola e a aprendizagem têm níveis mais elevados de envolvimento; e os/as alunos/as motivados intrinsecamente estavam mais envolvidos em relação aos/às colegas que não estavam intrinsecamente motivados/as (Furlaton, 2002).

Por isso, Brophy (2004, ref. por Furlong & Christenson, 2008) defende que as intervenções no âmbito do envolvimento dos/as estudantes na escola se devem focar não só nos aspectos académicos e comportamentais mas também nos aspectos interpessoais, nomeadamente, a necessidade de relações de suporte com professores/as e pares.

De acordo com Furlong e colegas (2003) a pesquisa actual deve-se centrar e preocupar em separar e compreender os contextos envolvidos, ou seja, estudante, pares, professores/as e a própria escola, sem esquecer que existem outros factores que influenciam e devem igualmente ser tidos em conta, pais/mães, família e comunidade que têm impacto no envolvimento do/a estudante na escola. Os autores referem ainda que há

progressos no sentido de descrever tais esforços e oferecer uma perspectiva multidimensional de como os/as psicólogos/as escolares podem começar a considerar as influências do envolvimento do/a estudante na escola, na vida de cada aluno/a e nos contextos escolares em que a aprendizagem ocorre.

Resumindo, de entre as diversas concepções apresentadas sobre o constructo do envolvimento uma tem vindo a conseguir algum consenso entre os/as investigadores/as, a perspectiva de que é um constructo multidimensional. Todavia, Appleton e colegas (2008) lembram que tal multidimensionalidade difere de acordo com o número e tipos de dimensões consideradas no âmbito do envolvimento. Tendo em conta a complexidade da natureza do constructo, o seu estudo pode ser enquadrado na teoria ecológica sistémica de Bronfenbrenner uma vez que procura demonstrar os potenciais efeitos das múltiplas forças no âmbito da experiência de um/a adolescente em praticamente todos os indicadores do seu desenvolvimento importante.

Assim, o envolvimento do/a estudante na escola como constructo multidimensional providencia aos/às investigadores/as e técnicos/as uma perspectiva integrada, oferecendo uma caracterização mais rica da motivação e conduta do/a estudante do que é possível em investigações com uma dimensão apenas (Lam & Jimerson, 2008). De todos os modelos apresentados, o modelo teórico de envolvimento do/a estudante na escola mais consensual é o designado modelo de Lam e Jimerson (2008), onde é defendida uma tipologia tripartida cujas três dimensões do envolvimento do/a estudante têm características claras e distintas que não se sobrepõem umas às outras (ou seja, as componentes em cada uma das dimensões são constructos bem estabelecidos na literatura, tendo sido abordados separadamente por diversos corpos de trabalho (Lam & colegas, 2011)).

Jimerson e colegas (2003) concluem que existem variações ao nível dos sujeitos e da forma de avaliação utilizada que inclui instrumentos como questionários, entrevistas e análise de documentos. Nas conclusões dos autores encontra-se referência aos diferentes contextos (performance académica, comportamentos em contexto de sala de aula, participação em actividades extracurriculares, relações interpessoais estabelecidas em contexto de escola, sentimento de pertença à comunidade escolar). No âmbito do estudo de antecedentes ao nível do envolvimento dos/as estudantes Jimerson e colegas (2003) enquadram-se na literatura acerca da motivação, sentido de pertença à escola e aprendizagem auto-regulada. Concluindo-se pela existência de dois tipos de factores determinantes no envolvimento dos/as estudantes e que são contextuais e pessoais.

Há, de acordo com Fredrick e colegas (2004) e Veiga (2007), um conclusão que deve ser salientada que é o facto de os resultados positivos do envolvimento na escola terem impacto no envolvimento psicológico do/a aluno/a e seu bem-estar geral.

CAPÍTULO IV

OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A única fonte de conhecimento é a experiência.

Albert Einstein

Jimerson e colegas (2003) encontraram uma panóplia de estudos no âmbito do envolvimento dos/as estudantes na escola que incluíam um conjunto diversificado de tipos de envolvimento e itens usados em termos de instrumentos de medida do constructo (também diversificados instrumentos, como questionários e entrevistas), a partir de diferentes fontes de informação que incluíam pais, professores/as e os próprios estudantes. Isto porque, como se sabe, o constructo do envolvimento interage com outros constructos, nomeadamente, a motivação o que origina a existência de diversos instrumentos que permitem, a partir de diferentes modelos teóricos, estudar e promover uma intervenção multidimensional junto dos/as alunos.

A partir do enquadramento teórico apresentado e uma vez que tal é fundamental para a criação de boas questões de investigação (Nicola, 2008), o presente estudo vem acrescentar algo, nomeadamente em termos nacionais uma vez que não existe referência a estudos que incluam como sujeitos os/as alunos/as do ensino profissional que frequentam tanto escolas secundárias, como profissionais (segundo Martins (2003) o ensino secundário tem sido objecto de poucos estudos, nomeadamente, no que se refere ao ensino profissional). Na tentativa de contribuir para o conhecimento científico associado ao ensino secundário, nomeadamente, ensino profissionais, o estudo incide sobre duas modalidades de ensino profissional: o *sistema aprendizagem* e as *escolas profissionais*. Um estudo neste âmbito desenvolvido por Madeira (2006) permite concluir que os/as alunos/as, optam pelo ensino profissional, por estarem preocupados em obter uma qualificação que facilite a sua inserção no mercado de trabalho, aliando uma formação qualificada a uma experiência concreta de trabalho através do período designado *formação em contexto de trabalho*. A satisfação demonstrada pelos/as jovens parece relacionada com o sucesso obtido, com a aquisição de conhecimentos necessários para o desempenho da profissão e com a experiência adquirida, permitindo a alguns/mas estudantes uma reconciliação com a escola e a (re)construção de projectos de vida (acrescentar-se-ia aqui: o envolvimento na escola, que de acordo com Chen e Astor (2011) ainda não estão perfeitamente claros os padrões de relacionamento, associados ao envolvimento, entre diferentes tipos de escola e entre género). Concluindo, a diferenciação entre o ensino básico e o secundário faz todo o sentido na medida em que coincide com a fase da adolescência que se caracteriza por mudanças psicológicas e internas.

O ensino secundário é, então, fulcral pois proporciona ao/à aluno/a conhecimentos pragmáticos para o uso quotidiano, procurando que as respostas propostas ao nível do sistema educativo português possam ter eco na melhoria das taxas de abandono escolar, aproximando tais respostas dos interesses dos/as alunos/as promovendo comportamentos de bem-estar e motivação (Martins, 2003). Por outro lado, os elevados índices de insucesso escolar, assim como o aumento do desinteresse, a falta de motivação não só pelas

disciplinas, mas pela própria escola, e o insucesso académico são alguns dos indicadores mais explícitos de que são necessárias medidas mais eficazes, e que tal resposta poderá ser encontrada nos estudos sobre o envolvimento. Na generalidade, Martins (2003) refere que as diferenças que se podem encontrar em contexto do ensino secundário são: diferentes capacidades para aprender (que se reflecte no rendimento), diferentes motivações para aprender, diferentes estilos cognitivos e de aprendizagem e interesses diferentes.

Assim, e tal como referido o presente estudo centra-se no ensino profissional, do 10^o ao 12^oanos de escolaridade, em populações urbanas e rurais, que frequentam escolas secundárias e profissionais no Alentejo. Salienta-se, tal como o faz Ramos (2012) que os cursos profissionais são um dos possíveis percursos do nível secundário de educação, e que se caracteriza por uma forte ligação com o mundo profissional.

Tendo em conta o perfil pessoal dos/as alunos/as que frequentam esta tipologia de curso, é valorizado o desenvolvimento de competências para o exercício de uma determinada profissão, em articulação com o sector empresarial, local e regional. Os/As estudantes que frequentam estes cursos profissionais são, tal como os/as seus/suas colegas que frequentam outras tipologias de ensino, de diferentes contextos sócio-familiares, e neste sentido, os questionários utilizados são compostos por escalas nacionais e internacionais (devidamente adaptadas para fins de investigação).

Por tudo isto, procura-se, na investigação desenvolvida, compreender em que medida as Variáveis consideradas, designadamente os Resultados Escolares, o Envolvimento do/a Estudante na Escola, e respetivas dimensões, Bem-Estar e Suporte Social (medido através do suporte percebido dos/as Pais/Mães, dos Pares e dos/as professores/as/as), se relacionam entre si.

Parte-se, assim, do pressuposto de que a escola é compreendida enquanto contexto ecológico e sistémico no qual ocorre o desenvolvimento dos/as estudantes, apresentando como problema central do estudo: Quais e como relacionam os factores do envolvimento dos/as alunos/as do ensino profissional nas escolas secundárias e profissionais da região do Alentejo? Através desta questão inicial procura-se aprofundar e melhorar a compreensão dos diferentes conceitos e variáveis em análise (antecedentes (bem-estar, suporte social), as três dimensões do envolvimento, e os resultados (classificações nas disciplinas que compõem a componente sociocultural dos cursos profissionais)). A “questão de investigação é uma incerteza sobre qualquer coisa na população, que o investigador se propõem a resolver através de medições nos participantes do seu estudo” (Nicola, 2008, p. 22) caracterizando-se por critérios de exequibilidade, ética e relevância (Nicola, 2008).

No âmbito do modelo em análise (Lam & Jimerson, 2008) para quem o constructo do envolvimento é influenciado por factores pessoais e contextuais, sendo multidimensional

(fazendo parte as dimensões comportamental, cognitiva e emocional), compreendendo antecedentes e consequências ao nível das referidas dimensões, o objectivo geral deste estudo é, então, compreender o envolvimento dos/as estudantes portugueses/as do ensino profissional em escolas secundárias e profissionais do Alentejo e como o constructo do envolvimento se relaciona com variáveis pessoais e contextuais. Procura-se, igualmente, analisar as consequências do envolvimento, no/a estudante (académicas, comportamentais e emocionais).

De acordo com o exposto, ou seja, com o problema de investigação proposto derivam as seguintes grandes questões de investigação:

1. Que relação(ões) existe(m) entre o envolvimento e as variáveis nível de escolaridade, tipo de escola e género dos/as estudantes?
2. Que relação(ões) existe(m) entre o envolvimento dos/as estudantes na escola e factores do contexto escolar, nomeadamente, o facto de frequentarem escolas secundárias e profissionais?
3. Que relação(ões) existe(m) entre o envolvimento dos/as estudantes na escola e factores do contexto sócio-relacional (professores/as e pais)?
4. Que relação(ões) existe(m) entre o envolvimento dos/as estudantes na escola e factores pessoais?
5. Que relação(ões) existe(m) entre o envolvimento dos/as estudantes na escola e os seus resultados escolares, tais como o desempenho académico (classificações finais em disciplinas comuns, incluídas na componente sociocultural dos cursos profissionais)?

Esmiuçadas tais questões encontram-se:

- a) Os resultados obtidos nas diferentes dimensões do Envolvimento e do Envolvimento global dependem do género dos/as participantes?
- b) Os resultados obtidos nas diferentes dimensões do Envolvimento e do Envolvimento global dependem do tipo de escola que os/as participantes frequentam?
- c) Os níveis de Bem-Estar e do suporte percebido dos/as Pais/Mães, dos Pares e dos/as Professores/as dependem do género dos/as participantes?
- d) Os níveis de Bem-Estar e do suporte percebido dos/as Pais/Mães, dos Pares e dos/as Professores/as dependem do tipo de escola que frequentam?
- e) Os níveis de Bem-Estar e o suporte percebido dos Pais, dos Pares e dos/as Professores/as dependem do ano de escolaridade em que os/as participantes se encontram?

- f) Os resultados escolares estão relacionados com as diferentes dimensões do Envolvimento e com o Envolvimento global? Como?
- g) Os resultados escolares estão relacionados com os níveis de Bem-Estar, o suporte percebido dos/as Pais/Mães, dos Pares e dos/as Professores/as? De que forma?
- h) Existem relações entre o Bem-Estar e as diferentes dimensões do Envolvimento ou o Envolvimento Global? Que relação?
- i) Existem relações entre o Bem-Estar e os Resultados Escolares, o suporte percebido dos/as Pais/Mães, dos Pares e dos/as Professores/as? Que relação?
- j) Existem relações entre as dimensões do Envolvimento e os Resultados Escolares, o Bem-Estar e o suporte percebido dos/as Pais/Mães, dos Pares e dos/as Professores/as? Que tipo?
- k) O Envolvimento global e/ou as suas dimensões configuram preditores significativos dos Resultados Escolares?
- l) O Envolvimento, os Resultados Escolares, o suporte percebido dos/as Pais/Mães, dos Pares e dos/as Professores/as apresentam-se como preditores significativos do Bem-Estar?
- m) O Bem-Estar, os Resultados Escolares, o suporte percebido dos/as Pais/Mães, dos Pares e dos/as Professores/as explicam os resultados do Envolvimento do/a Estudante?
- n) O Bem-Estar, os Resultados Escolares, o suporte percebido dos/as Pais/Mães, dos Pares e dos/as Professores/as são preditores significativos das diferentes dimensões do Envolvimento?

Tais questões são, assim, o factor crítico para um estudo reconhecido como um bom estudo (Nicola, 2008), uma vez que estas reflectem a importância das incertezas encontradas, pois o desafio em as encontrar reflectem a ideia de Nicola (2008, p.19) “É a dificuldade em encontrar uma incerteza importante que possa ser transformada num plano de estudo válido e exequível” .

Salienta-se, igualmente, que apesar de haver propostas teóricas que incluem a necessidade de estudar os cinco contextos considerados no âmbito deste constructo, performance académica, comportamento em contexto de sala de aula, participação em actividades extracurriculares, relações interpessoais e comunidade escolar (Jimerson e colegas, 2003), neste estudo esse não foi um dos objectivos, dado o tempo disponível para sua realização. Assim restringiu-se o estudo aos contextos da performance académica (através classificações nas disciplinas integrantes da componente sociocultural dos cursos); relações interpessoais (questões acerca das relações dos estudantes com professores/as, pares e família, pais/mães).

Em resposta às inquietações agora apresentadas foi desenvolvido o estudo empírico a seguir descrito, esperando que venha a contribuir para um conhecimento mais aprofundado de aspectos que concorrem para a definição da realidade educativa, nomeadamente, no Alentejo.

PARTE 2

ESTUDO EMPÍRICO

A única fonte de conhecimento é a experiência.

Albert Einstein

O envolvimento dos/as estudantes nas escolas é um construto multidimensional que integra as dimensões afectiva, cognitiva e comportamental de ligação à escola, tendo, ao longo do tempo, a investigação vindo a documentar que o envolvimento nas escolas exerce uma influência importante também nos resultados académicos dos/as alunos/as.

Partindo da conceptualização teórica realizada, o objectivo geral deste estudo é o de analisar e compreender o envolvimento de estudantes portugueses/as, que frequentam cursos profissionais, quer em escolas secundárias, quer em escolas profissionais e como o envolvimento se relaciona com variáveis pessoais e contextuais, baseando-se no modelo conceptual de envolvimento, desenvolvido por Lam e Jimerson (2008). Na tentativa de tal compreensão é, igualmente, importante perceber as consequências do envolvimento (e suas dimensões) no/a estudante.

Sendo, como revisto em capítulo anterior, a escola compreendida num contexto ecológico e sistémico no qual ocorre o desenvolvimento dos/as estudantes, o presente estudo procurou analisar as relações entre o envolvimento dos/as estudantes na escola e o tipo de escola frequentada pelos/as estudantes (factores do contexto escolar); o bem-estar (factores do contexto pessoal); o suporte social (factores do contexto sócio-relacional); os seus resultados escolares, tais como o desempenho académico, através das classificações obtidas em disciplinas comuns a todos os cursos profissionais (componente sociocultural), que se apresenta através das questões de investigação.

O estudo centra-se no ensino profissional, logo, no ensino secundário, hoje ensino obrigatório em Portugal. Tendo em conta o perfil pessoal dos/as alunos/as que frequentam estes cursos valoriza-se o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o sector empresarial, local e regional (neste caso, o Alentejo).

Jimerson e colegas (2003) defendem que quando se trata de investigações cujo objectivo principal é procurar compreender o constructo do envolvimento (como é o caso) é necessário ter bastante cuidado com os itens utilizados para medir o envolvimento na escola (e suas dimensões), assim como os constructos relacionados. Neste sentido opta-se pelo uso de um modelo amplamente aceite, o modelo de Lam e Jimerson (anteriormente referido).

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

*Assim como falham as palavras quando querem exprimir qualquer pensamento,
assim falham os pensamentos quando querem exprimir qualquer realidade.*

Fernando Pessoa

Neste capítulo incluem-se os aspectos metodológicos da investigação agora realizada. São apresentadas as opções metodológicas, assim como são descritas as etapas da investigação. É, também, apresentada a caracterização da população-alvo e o contexto em que o estudo foi desenvolvido. São, ainda, apresentados os instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados.

De acordo com Cohen e Manion (1990, p.31) “o método a utilizar na investigação, depende do conceito da realidade e do modo de a interpretar por parte do investigador”, logo, para qualquer investigador/a, qualquer que seja a opção tomada em termos de escolha do método de pesquisa, esta deve ser não só clara e definida, como justificada, tendo em conta os instrumentos de recolha de dados e a forma de tratamento desejada. Neste sentido, salienta-se que a metodologia proposta envolveu um conjunto de instrumentos que procuram medir o constructo em análise, o envolvimento, no âmbito do modelo conceptual de Lam e Jimerson. Os instrumentos encontram-se adaptados para a população portuguesa.

No que se refere ao design experimental do estudo e tendo em conta os objectivos propostos e anteriormente descritos, o presente estudo consiste num estudo exploratório, de carácter descritivo e correlacional. Esta opção por ser um estudo exploratório justifica-se pelo facto de se abordar uma temática ainda pouco explorada em termos conceptuais e práticos (Sampieri, Fernández-Collado & Lúcio, 2006), conforme apresentado na primeira parte deste estudo. Ou seja, segundo a revisão de literatura efectuada, conclui-se que o constructo de envolvimento dos/as estudantes na escola é, ainda, um tema relativamente recente na investigação (Appleton & colegas, 2008). Mais ainda pelo facto de inclui estudantes do ensino profissiona.

Trata-se, então, de um estudo descritivo, pois como Almeida e Freire (2003, p.25) dizem, visa relatar “características num determinado grupo”, isto é, descrever características de estudantes do ensino profissiona, dos géneros feminino e masculino e que frequentam escolas secundárias e profissionais possibilitando, assim, estimar eventuais diferenças entre si. Trata-se, igualmente, de um estudo correlacional uma vez que “tem como propósito conhecer a relação entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis num contexto particular” (Sampieri, Fernández-Collado & Lúcio, 2006, p. 105), ou seja, entre o conceito de envolvimento na escola, antecedentes e consequências (resultados escolares) e as suas dimensões em estudantes do ensino profissional.

Apresentam-se, agora, os aspectos metodológicos da investigação, ou seja, quais as etapas da investigação realizada, bem como a justificação pelas opções tomadas e assumidas, por exemplo, as condições nas quais a investigação se desenvolveu, os procedimentos, as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados. É, ainda, feita a caracterização da amostra e instrumentos utilizados.

1. PARTICIPANTES

Os critérios de inclusão neste estudo foi a frequência do ensino profissional, e aptidão para a leitura e escrita autónoma, uma vez que os instrumentos foram aplicados em versão de papel. Como critério de exclusão considerou-se serem alunos/as referenciados/as com algum tipo de necessidade educativa especial que dificultasse a compreensão e/ou preenchimento dos instrumentos.

Os participantes incluídos no estudo foram seleccionados por método não probabilístico (Maroco, 2007) por conveniência (Almeida & Freire, 2003). São estudantes de escolas do ensino público (escolas secundárias) e particular/cooperativo (escolas profissionais) que frequentam o ensino profissional. Foram distribuídos e recolhidos 514 protocolos, não tendo sido nenhum anulado.

Como se pode verificar na Tabela 2, o estudo envolveu, então, 514 estudantes de escolas secundárias e profissionais da região do Alentejo, sendo 332 do género feminino (64,6%) e 182 do género masculino (35,4%). O leque de idades varia entre os 16 e os 23 anos de idade ($Mdn=18$ anos). Dos 514 participantes, 286 frequentam o 10º ano de escolaridade (55,6%), 48 o 11º ano (9,3%) e 180 o 12º ano (35%). No que respeita à tipologia de escola (escola profissional ou escola secundária), verifica-se que 248 (48,2%) participantes frequentam uma escola profissional e 266 (51,8%) uma escola secundária.

Tabela 2

Distribuição dos/as participantes no estudo por ano de escolaridade, tipo de escola e Género

Ano de escolaridade		Tipo de Escola		Género		Total
		Profissional	Secundária	Feminino	Masculino	
10.º Ano	n	190	96	182	104	286
	%	66,4%	33,6%	54,8%	57,1	55,6%
11.º Ano	n	2	46	16	32	48
	%	4,2%	95,8%	4,8%	17,6%	9,3%
12.º Ano	n	56	124	134	46	180
	%	31,1	68,9	40,4%	25,3%	35%
Total	n	248	266	332	182	514
	%	48,2%	51,8%	64,4%	35,4%	100%

Relativamente ao número de reprovações, 162 (31,5%) estudantes não reprovaram em nenhum ano de escolaridade, enquanto 352 (68,5%) já reprovaram pelo menos uma vez, tendo 114 participantes reprovado no 2º ciclo (Tabela 3).

Tabela 3

Distribuição dos/as participantes no estudo em relação ao número de reprovações e ciclo de ensino

Quantas vezes		Reprovações					Mais do que 1 ciclo	Total
		Nenhuma vez	1ºciclo	2ºciclo	3º ciclo	ens. sec.		
1	n	0	28	18	37	40	0	123
	%	0%	22,8%	14,6%	30,1%	32,5%	0%	23,9%
2x	n	0	10	88	32	15	32	177
	%	0%	5,6%	49,7%	30,1%	8,5%	18,1%	34,4%
3x	n	0	0	8	18	8	16	50
	%	0%	0%	16%	36%	16%	32%	9,7%
Mais de 3x	n	0	0	0	0	0	2	2
	%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0,4%
Nenhuma vez	n	162	0	0	0	0	0	162
	%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	31,5%
Total	n	162	38	114	87	63	50	514
	%	31,5%	7,4%	22,1%	16,9	12,3	9,7	100%

Em relação à habilitação académica do pai e da mãe, verifica-se que, predominantemente, a mãe tem habilitação superior em relação ao pai; com efeito, as mães têm como habilitação mais frequente o 9º ano (32,7%) e o 12º ano (22,6%), enquanto que os pais apresentam como habilitação mais frequente o 6º (27,6%) e o 9º ano de escolaridade (24,1%).

No que respeita aos resultados académicos, considerou-se apenas as classificações (escala de 0 a 20 valores) das disciplinas comuns a todos os cursos profissionais: Português, Língua Estrangeira, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Educação Física e Área de Integração. As notas variavam entre os 10 e os 18 valores, com uma média de 13,63 valores (DP=1,87).

2. INSTRUMENTOS

O protocolo de investigação (ver Anexo 4) incluiu um questionário demográfico - onde foi possível delimitar variáveis, como o género, ano de escolaridade e idade - e diversas medidas de investigação: Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola (versão 2012), Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (Bizarro, 1999) – EBEPa e Escala de Vinculação aos Pais - IPPA-R, Escala de Vinculação aos Pares - IPPA-R, Escala de Vinculação aos Professores (Figueiredo & Machado, 2008, versão portuguesa do *Inventory of parents and peer attachment* de Armsden & Greenberg, 1987).

Em qualquer um dos instrumentos utilizados, o/a participante tem de, obrigatoriamente, escolher a resposta dentro de um conjunto de hipóteses que lhe são apresentadas. Estas respostas estão tipificadas, o que permite um melhor tratamento da

informação recolhida, apesar de este tipo de questões apresentar também uma desvantagem que é o facto de induzir uma determinada resposta (não permite ao/a participante exprimir o seu ponto de vista para além das possibilidades que são apresentadas), que apesar de não ser muito rica, é fácil de tratar uma vez codificada (Ramos, 2012).

Veja-se, por exemplo, que Quivy e Campenhoudt (1992) e Gil (1999) salientam que uma das principais vantagens desta forma de recolha de informação é a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises. Isto porque os dados obtidos desta forma, ao serem alvo de um tratamento quantitativo, permitem comparar as respostas, descrever, analisar, registar e correlacionar factos com o constructo em estudo, sendo, por isso, que Ghiglione e Matalon (1993, p.2) definem o questionário como um “instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões, como na sua ordem, que permite suscitar um conjunto de discursos individuais, passíveis de interpretação e generalização”. Este tipo de instrumento foi, igualmente, seleccionado por uma questão de economia, eficiência e pela boa validade preditiva dos mesmos (Anastasi & Urbina, 2000).

Apresentam-se em seguida os instrumentos utilizados.

1. Questionário Sociodemográfico

Através do questionário sociodemográfico foi possível caracterizar os/as participantes no que se refere respeito às seguintes variáveis: idade, tipo de escola frequentada, ano escolar, escolaridade da mãe e do pai (ou outros/as cuidadores/as), número de retenções e os resultados escolares obtidos no último período lectivo.

2. Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola - EEEE (versão 2012)

Esta escala é a versão portuguesa do questionário internacional *Student Engagement in School* (Veiga, 2012a) que se baseia no modelo proposto por Lam e Jimerson (2008) no âmbito do envolvimento dos/as estudantes na escola. Como já foi referido, segundo estes autores devem ser considerados no modelo os antecedentes (factores contextuais - evidenciados no instrumento através do contexto de instrução e do contexto de relações pessoais -, e os factores pessoais reflectidos nas crenças motivacionais), o envolvimento (incluindo as três dimensões, afectiva, cognitiva e comportamental) e os resultados (evidenciados pelo desempenho académico).

É uma escala multidimensional, com respostas de auto-relato, numa escala tipo Likert, com seis opções de resposta acerca da ocorrência de comportamentos de envolvimento específicos, e que vai desde o “total desacordo” a “total acordo”, variando as respostas entre 1 e 6. A escala utilizada encontra-se adaptada para a população portuguesa

(adolescentes) tendo sido apresentados resultados semelhantes aos obtidos na versão original e os mesmos 3 factores, cognitivo, afectivo e comportamental (Veiga et al., 2010). Ou seja, no que respeita ao *Alpha* de Cronbach da escala total o valor era de .90, variando entre .67 e .89 nas dimensões (.67, dimensão comportamental, .89, dimensão cognitiva e .84, dimensão afectiva) e a variância total explicada foi de 60,76%. A média de resposta da escala foi de 3,58 (M= 3,58) (Veiga et al., 2010). Pode-se, então afirmar que a escala de avaliação do envolvimento dos/as alunos/as na escola apresenta boas qualidades psicométricas. Uma vez que os participantes no estudo de Veiga e colegas (2010) apresenta idades diferentes dos/as participantes no presente estudo, optou-se por realizar nova análise factorial exploratória (apresentada no próximo capítulo).

3. Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes – EBEPA

A EBEPA é um instrumento de avaliação do bem-estar psicológico na adolescência desenvolvido por Luísa Bizarro (1999) especificamente para a população adolescente portuguesa. Trata-se de um questionário de auto-relato com uma escala de tipo Likert com seis opções de resposta (de “sempre” a “nunca”) e cuja auto-avaliação incide no espaço de tempo das últimas semanas (*Durante as últimas semanas...*),

Esta conceptualização do bem-estar psicológico inclui dimensões de carácter subjectivo e assenta em características desenvolvimentistas e em factores psicológicos, o que vai ao encontro das perspectivas integradoras apresentadas em capítulo anterior (Diener, Lucas & Oishi, 2002, Moore & Keys, 2003, ref. por Carvalho, 2009).

A EBEPA é composta por 28 itens que se subdividem em 5 subescalas (Bizarro, 2001) conforme apresentado na tabela 4.

Tabela 4

Distribuição do itens pelas Subescalas da EBEPA

Percepção de Competências	<i>Achei que era capaz de fazer as coisas tão bem como os outros. Achei que era capaz de ser suficientemente bom(boa) no trabalho escolar. Achei que era capaz de resolver os meus problemas do dia-a-dia. Achei que era capaz de resolver os problemas que tive com os(as) amigos(as).</i>
Apoio Social	<i>Tive um(a) amigo(a) íntimo(a) que me compreendeu mesmo. Tive um(a) amigo(a) a quem pude contar os meus problemas. Tive colegas ou amigos(as) com quem pude passar os meus tempos livres. Achei que tinha alguém com quem podia desabafar. Achei que tinha alguém verdadeiramente meu(minha) amigo(a). Tive colegas ou amigos(as) com quem gostei de estar.</i>
Cognitiva-Emocional Negativa	<i>Senti-me tão triste e desencorajado(a) a ponto de achar que já nada valia a pena. Achei a minha vida sem qualquer interesse. Achei que nada aconteceu como eu esperava. Achei que não tinha nada a esperar do futuro. Achei que não era capaz de fazer nada bem feito. Senti-me tão em baixo que nada me conseguiu animar.</i>

Cognitiva-Emocional Positiva	<i>Gostei de mim próprio(a).</i>
	<i>Consegui ver o lado positivo das coisas.</i>
	<i>Gostei das coisas que fazia.</i>
	<i>Senti-me uma pessoa feliz.</i>
	<i>Estive empenhado(a) nas coisas que fazia.</i>
Ansiedade	<i>Aconteceram na minha vida coisas de que gostei.</i>
	<i>Andei irritado(a).</i>
	<i>Senti-me nervoso(a), tenso(a).</i>
	<i>Senti-me a ponto de explodir.</i>
	<i>Tive dores de cabeça.</i>
	<i>Senti-me ansioso(a), preocupado(a).</i>
	<i>Senti dificuldades em me acalmar.</i>

Assim, Bizarro (2001) faz referência que a dimensão Cognitiva-Emocional Positiva avalia aspectos cognitivos e emocionais do Bem-estar na sua vertente positiva; já a dimensão Cognitiva-Emocional Negativa avalia os aspectos cognitivos e emocionais do Bem-estar, mas neste caso numa valência negativa; a dimensão do Apoio Social avalia a existência de pessoas (no seu espaço sócio-relacional) que possam assegurar tanto um apoio emocional como instrumental; já a dimensão Ansiedade avalia as queixas somáticas e outras da mesma índole (relacionadas com sintomas de ansiedade e depressão) e, por fim, a dimensão da Percepção de Competências onde se procura avaliar a percepção global de competências em geral, mas também no domínio escolar e de resolução de problemas.

A avaliação da frequência da ocorrência permite concluir que uma maior frequência nos itens referentes às subescalas cognitiva-emocional positiva, apoio social e percepção de competências, reflecte um maior bem-estar; ao contrário de uma maior frequência para as subescalas cognitiva-emocional negativa e ansiedade que reflecte um menor bem-estar.

Os resultados são, assim, obtidos por subescala, chegando-se a um valor global. Em relação à cotação, esta é feita em cada subescala, pelo somatório das respostas dadas aos itens a dividir pelo número de itens dessa subescala. O valor total (indicador de bem-estar total) é calculado através da média das médias encontradas para cada subescala, depois de invertidos os itens negativos. Isto é, para a obtenção deste indicador de bem-estar total, os valores das subescalas com uma valência negativa e que contribuem assim para um menor bem-estar (nomeadamente, os valores das subescalas Cognitiva-Emocional Negativa e Ansiedade) foram invertidos, de modo a que todos os itens pontuassem na mesma direcção. Neste sentido, o referido indicador foi obtido através da média das médias encontradas em cada uma das subescalas, permitindo que a cotação do bem-estar total esteja numa ordem crescente de 1 a 6 no sentido de um maior bem-estar.

De acordo com Bizarro (2001) o instrumento foi alvo de estudo aprofundado ao nível das suas qualidades psicométricas, tendo apresentado bons valores de precisão, assim como os valores *Alpha* de Cronbach de cada sub-escala (variaram entre .80 e .87) indicaram boas consistências internas. A autora realizou um estudo da versão inicial do instrumento onde encontrou, através da matriz factorial, 5 factores explicativos de 48,95%

da variância total. Na sequência deste primeiro estudo realizou um segundo (2ª versão e final do instrumento) tendo encontrado pelo mesmo método de matriz factorial 4 factores (com valores de Alpha de Cronbach entre .85 e .90, respectivamente, para os factores 1, 2, 3 e 4, .90, .87, .86, .85). Todavia, a autora manteve a opção de 5 factores uma vez que na análise das correlações intersubescalas a autora encontrou níveis moderados de correlação entre as escalas Ansiedade e Cognitiva-Emocional Negativa (que na primeira versão surgiam em dois factores distintos e agora agrupadas) o que justificou a existência de suficiente variabilidade única que permitia a sua discriminação. Ainda neste aspecto, a autora refere que a magnitude da correlação sugere que medem diferentes dimensões. Foram, ainda para justificar tal opção (5 factores), os critérios de Aiken (1996, ref. por Bizarro, 2001) que defende que as referidas correlações (entre as subescalas) devem ser substancialmente inferiores aos valores da consistência interna.

O uso deste instrumento visou, então, conhecer o bem-estar psicológico dos/as adolescentes, que, como anteriormente se verificou, é um conceito determinante para o envolvimento do/a estudante na escola (considerou-se como factor pessoal no âmbito do modelo de Lam & Jimerson).

Uma vez que este instrumento foi construído e está aferido e adaptado aos adolescentes portugueses não se realizou, neste estudo, nenhuma análise factorial exploratória, utilizando-se os 5 factores mencionados pela autora.

4. Escala de Vinculação aos Pais - IPPA-R, Escala de Vinculação aos Pares – IPPA-R e Escala de Vinculação aos Professores

O IPPA de Armsden e Greenberg (1987) tem sido um instrumento utilizado na avaliação da representação da vinculação aos/às pais/mães.

Figueiredo e Machado (2010) foram responsáveis pela tradução e adaptação do IPPA-R versões Pais e Pares, para a população portuguesa, tendo, igualmente, construído um novo instrumento, a versão IPPA-R Professores (uma vez que ao longo da vida escolar, os pares e professores/as ganham importância na adaptação dos/as estudantes em meio escolar, podendo, de acordo com as autoras tornar-se figuras vinculativas). Salienta-se, assim, que todas as versões do IPPA-R são justificadas e enquadradas na teoria da vinculação (Soares, 2007, Figueiredo & Machado, 2010).

Esta escala é um instrumento de auto-avaliação, sendo cada uma das três versões constituídas por 25 itens. As autoras referem que no seu estudo de adaptação das versões Pais e Pares distinguiram, assim como proposto no estudo original de Armsden & Greenberg (1987, ref. por Figueiredo & Machado, 2010), 3 subescalas em cada versão. A primeira intitularam de Comunicação e Proximidade Afectiva que avalia a qualidade da comunicação e sentimento de proximidade dos pais; a segunda, Aceitação Mútua e

Compreensão, que visa avaliar a percepção de aceitação mútua e capacidade de compreensão e, por fim, a terceira que avalia o sentimento de afastamento afectivo e rejeição que as crianças percebem em relação às figuras parentais/pares (consoante a versão), designa-se Afastamento e Rejeição.

Em todas as versões as respostas são organizadas numa escala tipo Lickert de 5 pontos: de “Sempre verdadeira” (5 pontos) a “Nunca verdadeira” (1 ponto). A pontuação total é obtida através da soma das dimensões Comunicação e Proximidade Afectiva e Aceitação mútua e Compreensão e subtração do total da dimensão Afastamento e Rejeição.

O instrumento avalia, assim, a segurança/insegurança percebida na relação com os/as pais/mães.

A versão Professores foi construída pelas autoras (Figueiredo & Machado, 2008) para a população portuguesa e segue a estrutura das versões anteriores (25 itens, organizados nas três dimensões acima identificadas) avaliando, neste caso, a percepção da qualidade da relação construída com professores/as tidos como significativos/as. A cotação segue os mesmos critérios das versões anteriores.

Na sua globalidade, os resultados obtidos pelas autoras sugerem que as três versões do instrumento, apresentam boas características psicométricas, nomeadamente consistência interna, assim como as respectivas subescalas. No IPPA-R Pais são apresentados os *Alpha* de Cronbach de .828 no índice total, sendo, respectivamente, nas subescalas “Comunicação e Proximidade Afectiva”, “Aceitação Mútua e Compreensão”, e “Afastamento e Rejeição”, .859, .695, .567. Na versão Pares no índice total da escala o valor da consistência interna é bastante elevado ($\alpha = .908$) sendo .907 na subescala “Comunicação e Proximidade Afectiva”, .783 na subescala “Aceitação Mútua e Compreensão” e .640 na subescala “Afastamento e Rejeição”. Por fim, no índice total da escala, IPPA-R Professores, a consistência interna é de .869, sendo .863 na subescala “Comunicação e Proximidade Afectiva”, .831 na subescala “Aceitação mútua e Compreensão” e .536 na subescala “Afastamento e Rejeição”. Tais valores de consistência interna sugerem que se trata de instrumentos fiáveis.

Uma vez que os participantes no estudo de Figueiredo e Machado (2010) têm idades diferentes dos/as participantes no presente estudo, optou-se por realizar nova análise factorial exploratória (apresentada no próximo capítulo).

3. PROCEDIMENTOS

São, neste momento, apresentados os procedimentos seguidos a longo da parte prática deste estudo.

A) PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Antes da aplicação dos instrumentos e conseqüente recolha dos dados, foram seguidas as orientações propostas por Anastasi & Urbina (2000) no que se refere à preparação antecipada, tendo sido utilizada a sala de aula onde os/as estudantes se encontravam a ter aulas e se ter mantido em sala o/a professor/a da disciplina enquanto os/as estudantes respondiam aos instrumentos, procurando, claro está, que o *rapport*²¹ mostrado pela examinadora procurasse despertar o interesse dos/as estudantes pelos instrumentos por forma a encorajar a sua participação e colaboração durante o período de aplicação dos mesmos. Inicialmente, foi dada instrução aos/às jovens sobre o correcto preenchimento dos instrumentos, sendo, igualmente, garantida a liberdade em não participarem, a confidencialidade e o anonimato das suas respostas seguindo os critérios éticos da *American Psychological Association* (APA).

Foram, igualmente, seguidos os princípios gerais éticos e deontológicos da profissão explicitados no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses²², nomeadamente, respeito pela dignidade humana e direitos da pessoa, competência, responsabilidade, integridade e beneficência e não-maleficiência; garantiu-se o anonimato e a confidencialidade das respostas, bem como o uso da informação para fins exclusivos da investigação, com tratamento global dos dados.

Após obtida a autorização formal (Anexo 3) dos estabelecimentos de ensino (e prestados todos os esclarecimentos sobre os objectivos e metodologia da investigação em curso), e o consentimento informado dos/as encarregados/as de educação e dos/as alunos/as, procedeu-se à aplicação dos instrumentos, em contexto de sala de aula, no período da manhã de modo a evitar a interferência de factores externos, como o cansaço ou a fome. Há, no entanto, que ressaltar o facto de algumas escolas não terem permitido uma questão prevista inicialmente no questionário sociodemográfico (identificação do curso que os/as participantes frequentavam) dado que foi considerado que seria colocado em causa o anonimato dos/as mesmas (pois há cursos específicos em determinadas escolas, existindo apenas uma turma composta por um “pequeno” número de alunos/as).

O tempo utilizado pelos/as participantes variou de grupo para grupo, mas manteve-se entre os 30 minutos, no mínimo, e os 50 minutos, no máximo. Isto apesar de como a tarefa ocorreu durante as horas regulares das aulas, estes disponham de 90 minutos (tempo lectivo) para o devido preenchimento dos questionários.

²¹ “Rapport se refere aos esforços do examinador para despertar o interesse dos testandos pelo teste” (Anastasi & Urbina, 2000, p.27).

²² Publicado na 2ª Série do Diário da República a 20 de Abril de 2011, Regulamento Nº 258/2011.

Salienta-se que os/as estudantes foram alertados/as para o facto de não estarem a ser avaliados/as e não existirem respostas certas ou erradas, sendo esclarecidos/as de que a cotação e análise seria feita em termos globais e em regime de anonimato.

Nesta investigação foi, então, administrado um protocolo de investigação a adolescentes que frequentam o ensino profissional em escolas secundárias e profissionais, constituído por um questionário demográfico e pelas medidas de avaliação anteriormente descritas.

B) PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos foram processados através da utilização do software *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS, versão 21, tendo sido desenvolvidas estatísticas descritivas e análises multivariadas de dados, por forma a obter conclusões com sentido empírico (Field, 2009).

Procurando assegurar (e confirmar) a qualidade psicométrica das escalas foram realizadas análises estatísticas de validade e fidelidade. Neste sentido, foi tida em conta a validade de constructo (esta relaciona-se com o grau em que se conhece o que o instrumento mede (Almeida & Freire, 2003)) utilizando para tal a análise factorial. Este centrar a atenção no cálculo da validade de constructo justifica-se por ser a mais considerada em diversos instrumentos psicológicos, caracterizado o conhecimento sobre o que se pretende medir (Almeida & Freire, 2003), em que a metodologia mais utilizada para o seu cálculo é a Análise Factorial Exploratória. Assim, a estrutura relacional das pontuações das questões dos instrumentos foi tida em conta a partir da Análise Factorial Exploratória sobre a matriz de correlações, com extracção dos factores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação Varimax. Tal método, partindo das intercorrelações entre os itens, procura identificar quais as componentes (factores) gerais e/ou diferenciadas que possam explicar a variância comum aí encontrada (Almeida & Freire, 2003; Maroco, 2007). Por forma a manter os factores foram utilizados como critérios de inclusão os itens cujos valores de saturação são superiores a 0.50 e com média dos valores das comunalidades superior a 0.50. Foram, por seu turno, excluídos os itens cujo valor de saturação se encontrava acima de 0.40 em mais do que um factor.

A validade da análise factorial de componentes principais foi verificada através do teste de esfericidade de Bartlett e do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) considerando os critérios de classificação que Maroco (2007) define.

Por outro lado, a fidelidade foi verificada através da análise da consistência interna das escalas e respectivas dimensões, medida, como indicado em Maroco (2007) através do *Alpha* de Cronbach.

Foi também realizada uma análise de dados em termos descritivos, tendo sido utilizadas as medidas apropriadas à natureza das variáveis, ou seja, frequências, percentagens, medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio-padrão), assim como os respectivos valores máximos e mínimos.

Globalmente, para todas as dimensões das escalas incluídas no estudo, pressupõe-se que um resultado mais elevado significa o aspecto positivo do domínio designado, ou seja, se mais elevado o resultado do/a estudante na EBEPa, maior o seu bem-estar; se mais elevado o resultado nas dimensões da EEEE e escala global, maior o envolvimento do/a estudante.

No âmbito da análise dos dados utilizaram-se variados procedimentos, considerando a natureza das questões de investigação apresentadas em capítulo anterior. Salieta-se que as análises foram consideradas na totalidade dos dados, sem exclusão de *outliers*.

Por forma a analisar as diferenças de médias entre as amostras independentes tendo em conta o género e tipo de escola, foi utilizado o teste *t-Test*, uma vez que nos permite verificar se há (ou não) diferenças significativas entre os mesmos (Maroco, 2007). Em relação ao ano escolar foi utilizada uma análise de variância (ANOVA *oneway*), com o objectivo de analisar as diferenças das médias entre as amostras independentes, uma vez que esta análise de variância é utilizada para comparar duas ou mais médias, verificando se existem diferenças significativas entre si (Tabachnick & Fidell, 2007; Maroco, 2007).

Consideraram-se estatisticamente significativas, tal como referido por Maroco (2007), as diferenças entre as médias cujo *p-value* se apresentou inferior ou igual a 0.05 e para os quais se assume que há diferenças significativas entre ambos.

As relações entre as variáveis foram calculadas a partir do Coeficiente de Correlação de Pearson, *r*, que mede o grau da correlação linear entre duas variáveis quantitativas. É um índice adimensional com valores situados entre -1,0 e 1,0 inclusive, que reflecte a intensidade de uma relação linear entre dois conjuntos de dados (quanto mais perto de um dos limites, mais forte é a relação entre as duas variáveis). O significado prático dos resultados têm, amplamente, sido discutido em termos práticos, propondo, consoante o autor, diferentes classificações aos valores obtidos (p. ex. Cohen (1988, ref. por Filho & Júnior, 2009), Cohen (1992) e Santos (2007)). Neste trabalho e pela aceitação mais ampla opta-se pelo uso da classificação de Cohen (1992): *r* = .10 (entre .10 e .29), efeito pequeno, revela uma associação fraca; *r* de .30 (entre .30 e .49), efeito médio, logo revela uma associação moderada e um *r* de .50 (entre .5 e 1), efeito grande, revela uma associação forte.

Tabachnick & Fidell (2007) defendem que a utilização da correlação e da regressão é fundamental, pois enquanto a correlação é utilizada para medir a força e a direcção da relação linear entre duas variáveis, a regressão, por seu lado, permite prever o resultado

de uma variável a partir do resultado da outra. Este facto ocorre porque o uso da regressão linear, como Maroco (2007) afirma, permite modelar relações entre variáveis, predizendo o valor de uma variável tida como dependente a partir de um conjunto de variáveis preditoras (ou independentes). Tal aspecto é verificado através dos valores de β , que incluem os coeficientes de correlação estandardizados, e de R^2 , que mede a magnitude do efeito (quantidade de variância do critério que é capturada pelo factor), pois o valor de β expressa a importância relativa de cada variável independente em termos estandardizados.

Neste sentido, foram verificados os pressupostos da regressão linear referidos por Maroco (2007), nomeadamente, o da homogeneidade de variância dos resíduos, a distribuição normal dos erros, e a independência dos resíduos. A homogeneidade de variância dos resíduos foi graficamente verificada devendo, a respectiva análise, indicar relações de tipo linear (senão, como afirma Maroco (2007), o modelo de regressão linear não é válido). Já a distribuição normal dos erros foi verificada através de um gráfico de probabilidade normal, e a independência dos resíduos foi validada através do teste de Durbin-Watson (o valor deve-se encontrar entre dois valores críticos: $1.5 < d < 2.5$). A análise de distribuição dos erros foi feita através do teste de Kolmogorov-Smirnov, em que se assume uma distribuição normal sempre que $p > 0.05$. A multicolinearidade dos preditores foi verificada através dos valores da *Variance Inflation Factor* (VIF) e *Tolerance* (T), em que o valor de T deverá ser próximo de 1 e o de VIF inferior a 5 para todas as variáveis.

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

...qualquer relação nova que vem à luz, escreve mesmo inadequada, e até o erro, são úteis, estimulantes e indispensáveis para o futuro da ciência.

Goethe (1993)

No presente capítulo apresentam-se e analisam-se os dados obtidos a partir dos diversos instrumentos utilizados. Analisando, sucintamente, os dados recolhidos.

1. Análise Psicométrica dos instrumentos

Análise Fatorial Exploratória da EEEE – Validade

Em relação à EEEE, relativamente aos estudos feitos anteriormente foi realizada nova análise factorial uma vez que os/as participantes são diferentes (alunos/as que frequentam o ensino profissional). Face à estrutura factorial anterior (Veiga, 2011), verificou-se a existência de um quarto factor que reúne itens inversos relacionados com o “não-envolvimento”. Nesta análise houve necessidade de serem retirados alguns itens (9, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32, 33, ou seja, 11 itens que de alguma forma evidenciavam a participação em actividades de escola (fora do contexto de sala de aula) e trabalhos para casa que praticamente não existem ao nível dos cursos profissionais) uma vez que se mostravam “pouco explicativos”, dado saturarem em mais do que um factor de forma pouco clara (Maroco, 2007). Com tal retirada de itens obteve-se uma matriz factorial com 4 factores explicativos de 66,39% da variância total. Os resultados apresentados no Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2 \approx 7446,631$; $gl=231$; $p < 0,001$) e na Medida de Adequação da Amostra ($KMO = .857$) encontram-se na Tabela 5 e revelam que as variáveis não são apenas correlacionáveis mas que a sua factorabilidade da matriz de correlações apresenta, de acordo com os parâmetros de Maroco (2007) um excelente índice.

A partir da tabela 5 conclui-se que a estrutura factorial apresenta a distribuição dos itens sugere que estes se agrupam segundo os pressupostos teóricos que se encontram na base da construção desta escala. O primeiro factor (explica 23,94% da variância) inclui os itens relacionados com as estratégias cognitivas utilizadas pelos/as alunos/as na aprendizagem; o segundo factor (explica 15,76% da variância) comporta os itens relacionados com os afectos dirigidos à escola; o terceiro factor (explica 15,74% da variância) estão agrupados itens que reflectem a persistência do/a aluno/a nas tarefas escolares; em por fim, o quarto factor (explica 11,95% da variância) que inclui os itens com pesos factoriais elevados no âmbito do “não-envolvimento”. Logo, pode-se concluir, a partir do modelo teórico, que o factor 1 diz respeito à dimensão cognitiva, o factor 2 à dimensão afectiva e o factor 3 à dimensão comportamental. O

factor 4 reflecte uma nova dimensão, que apesar de não descrita no modelo teórico de Lam e Jimerson, se revelou, neste estudo, como relevante, o “não-envolvimento”.

Tabela 5

Matriz Factorial com 4 factores explicativos de 66,39% da variância total

Itens	Factores			
	1	2	3	4
28. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei.	,869			
30. Procuo relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender.	,860			
29. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras.	,851			
27. Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas.	,846			
26. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.	,828			
24. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.	,815			
25. Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências.	,812			
6. Gosto da minha escola.		,825		
7. Sinto orgulho por andar nesta escola.		,784		
4. Gosto de aprender coisas novas na escola.		,701		
3. Gosto daquilo que estou a aprender na escola.		,688		
2. Penso que o que estamos a aprender na escola tem interesse.		,648		
8. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola		,535		
13. Nas aulas, estou atento(a).			,834	
11. Nas aulas, faço o melhor que posso.			,779	
10. Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola.			,689	
17. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando tenho dificuldade numa matéria.			,614	
1. Estou muito interessado em aprender.			,524	
14. Nas aulas, finjo que estou a trabalhar.				,865
16. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria.				,801
15. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano.				,757
5. Sinto que é aborrecido aprender.				,702
Valores próprios	5,27	3,47	3,24	2,63
Percentagem da Variância Explicada	23,94	15,76	15,74	11,95
Média	4,19	4,44	4,43	3,22
Desvio Padrão	,92	,83	,74	1,15
Valor Mínimo	1,00	2,00	2,00	1,00
Valor máximo	6,00	6,00	6,00	6,00

As médias dos resultados dos/as estudantes nas diferentes dimensões foram: na dimensão cognitiva, média de 4,19 ($DP = ,92$), na dimensão afectiva, média de 4,44

($DP = ,83$), na dimensão comportamental, média de 4,43 ($DP = ,74$) e na dimensão não-envolvimento, média de 3,22 ($DP = 1,15$).

Relativamente à EBEPa, não foi realizada a análise factorial exploratória uma vez que o instrumento se encontra aferido para os/as adolescentes portugueses/as. Neste sentido, segue-se os valores que a autora (Bizarro, 2001) apresenta no seu estudo com adolescentes, isto é, optou-se por utilizar os indicadores e conclusões encontradas pela autora (bom KMO= .835 e *Alpha* de Cronbach nas subescalas, entre .80 e .87). Segue-se, igualmente, a opção da autora em manter as 5 subescalas do instrumento (percepção de competências ($\alpha = .80$), apoio social ($\alpha = .85$), cognitiva-emocional positiva ($\alpha = .87$), cognitiva-emocional negativa ($\alpha = .85$) e ansiedade ($\alpha = .86$)).

No que respeita ao IPPA-R, versão Pais, os resultados apresentados no Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2 \approx 10976,012$; $gl=300$; $p < 0,001$) e na Medida de Adequação da Amostra (KMO= .905) revelam que as variáveis são correlacionáveis (Maroco, 2007). Na tabela 6 apresenta-se a matriz factorial onde a distribuição dos itens sugere que estes se agrupam segundo os pressupostos teóricos que se encontram na base da construção deste instrumento, ou seja, em 3 factores (Comunicação e Proximidade Afectiva, Aceitação Mútua e Compreensão, Afastamento e Rejeição) que, no seu conjunto, explicam 66,78% da variância total (o factor 1 explica 38,82%, o factor 2, 21,45% e o factor 3, 6,51% da variância). Salienta-se, no entanto, que alguns itens saturam em mais do que um factor, revelando-se os itens mais explicativos dos factores 1 e 2. Assim, os factores que inicialmente surgiam em separado, “comunicação e proximidade afectiva” e “aceitação mútua e compreensão”, surgem agora juntos no mesmo factor.

A partir da matriz apresentada na tabela 6 pode-se concluir pela existência de apenas 2 factores que pelos itens que os saturam são: factor 1, “comunicação e proximidade afectiva, e aceitação mútua e compreensão” e o factor 2, “afastamento e rejeição”. Dada esta agregação das duas subescalas num único factor procedeu-se, tal como Bizarro (2001) à análise das correlações intersubescalas por forma a verificar o nível de correlação entra ambas as subescalas (justifica-se, igualmente, pelo interesse em manter a diferenciação das subescalas). A análise desta correlação (tabela 7) demonstra que têm suficiente variabilidade única (correlação moderada) para justificar a sua discriminação. Logo, apesar da partilha de alguma variância, a magnitude da correlação encontrada sugere que medem dimensões diferentes, decidiu-se, por isso, manter as subescalas em separado.

Tabela 6

Matriz Factorial com 3 factores explicativos de 67,78% da variância total

Itens	Factores		
	1	2	3
20. Os meus pais compreendem-me.	,911		
11. Quando conversamos sobre algum assunto, os meus pais valorizam a minha opinião.	,885		
12. Os meus pais confiam nas minhas decisões.	,866		
21. Quando estou zangado(a) com alguma coisa, os meus pais procuram ser compreensivos.	,862		
14. Os meus pais ajudam-me a compreender-me melhor.	,858		
15. Eu conto aos meus pais os meus problemas e preocupações.	,841		
25. Se os meus pais sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa.	,839		
7. Os meus pais conseguem notar quando estou preocupada com alguma coisa.	,835		
24. Eu posso contar com os meus pais quando preciso de desabafar.	,834		
19. Os meus pais ajudam-me a falar das minhas preocupações.	,820		
5. Eu gosto de pedir a opinião dos meus pais acerca das coisas que me preocupam.	,755		
2. Penso que os meus pais são uns bons pais.	,678		,518
22. Eu confio nos meus pais.	,672		,488
4. Os meus pais aceitam-me tal como eu sou.	,658		,415
1. Os meus pais respeitam os meus sentimentos.	,634		,294
17. Eu sinto-me zangado(a) com os meus pais.		,832	
18. Eu não recebo muita atenção dos meus pais.		,814	
16. Irrito-me facilmente com os meus pais.		,793	
8. Eu sinto-me envergonhado(a) ou ridículo(a) quando falo dos meus problemas com os meus pais.		,765	
10. Eu fico irritado(a) mais vezes do que os meus pais dão conta.		,749	
13. Os meus pais já têm os seus problemas, por isso não os incomodo com os meus.		,735	
23. Os meus pais não entendem o que estou a passar agora.		,724	
6. Não vale a penas mostrar os meus sentimentos junto dos meus pais.		,628	
3. Eu gostava de ter outros pais.		,615	
9. Os meus pais esperam demasiado de mim.		,577	
Valores próprios	9,71	5,32	1,63
Percentagem da Variância Explicada	38,82	21,45	6,51
Média	3,60	3,76	2,83
Desvio Padrão	,95	,80	,89
Valor Mínimo	1	2	1
Valor máximo	5	5	5

Em relação ao IPPA-R, versão Pares, os resultados apresentados no Teste de Esfericidade de Bartlet ($\chi^2 \approx 10803,656$; $gl=300$; $p < 0,001$) e na Medida de Adequação da Amostra ($KMO = .886$) revelam que as variáveis são correlacionáveis (Maroco, 2007).

Tabela 7

Análise das Correlações Intersubescalas

	factor 1 comunicação e proximidade afectiva	factor 2 aceitação mútua e compreensão	factor 3 afastamento rejeição
factor 1 comunicação e proximidade afectiva			
factor 2 aceitação mútua e compreensão	,576**		
factor 3 afastamento rejeição	-,048	-,532**	

** . A correlação é significativa ao nível 0.01.

Na estrutura factorial apresentada (tabela 8) a distribuição dos itens sugere que estes também se agrupam de acordo com os pressupostos teóricos que estão na base da construção do IPPA-R Pares, ou seja, em 3 factores (Comunicação e Proximidade Afectiva, Aceitação Mútua e Compreensão, Afastamento e Rejeição) que, no seu conjunto, explicam 64,26% da variância total (o factor 1 explica 28,71%, o factor 2, 18,61% e o factor 3, 17,05% da variância). Salienta-se que houve necessidade de retirar o item 20 dado apresentar-se confuso e “pouco explicativo”, saturando em mais do que um factor de forma pouco clara (Maroco, 2007).

Tabela 8

Matriz Factorial com 3 factores explicativos de 64,37% da variância total

Itens	Factores		
	1	2	3
6. Os(as) meus(minhas) amigos(as) compreendem-me.	,815		
3. Quando conversamos sobre algum assunto, os(as) meus(minhas) amigos(as) valorizam a minha opinião.	,791		
7. Os(as) meus(minhas) amigos(as) ajudam-me a falar das minhas preocupações.	,775		
12. Os(as) meus(minhas) amigos(as) escutam o que eu tenho para dizer.	,732		
2. Os(as) meus(minhas) amigos(as) conseguem notar quando estou preocupado(a) com alguma coisa.	,725		
14. Sinto facilidade em falar com os(as) meus(minhas) amigos(as).	,709		
13. Eu sinto que os meus amigos são bons(boas) amigos(as).	,701		
1. Eu gosto de pedir a opinião aos(às) meus(minhas) amigos(as) acerca das coisas que me preocupam.	,692		
8. Os(as) meus(minhas) amigos(as) aceitam-me tal como eu sou.	,678		
15. Quando me sinto zangado(a) com alguma coisa, os(as) meus(minhas) amigos(as) procuram ser compreensivos.	,670		
9. Eu sinto necessidade de estar em contacto com os(as) meus(minhas) amigos(as) mais vezes.	,665		

24. Eu posso falar com os(as) meus(minhas) amigos(as) acerca dos meus problemas e preocupações.				,863
19. Eu posso contar com os(as) meus(minhas) amigos(as) quando preciso de desabafar.				,804
21. Os(as) meus(minhas) amigos(as) respeitam os meus sentimentos.				,715
16. Os(as) meus(minhas) amigos(as) ajudam-me a compreender-me melhor.				,703
17. Os(as) meus(minhas) amigos(as) preocupam-se com o que eu sinto.				,685
25. Se os(as) meus(minhas) amigos(as) sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa.				,626
23. Parece que os(as) meus(minhas) amigos(as) estão zangados(as) comigo sem razão.				,822
11. Eu sinto-me sozinho(a) ou à parte quando estou com os(as) meus(minhas) amigos(as).				,802
5. Eu gostava de ter outros(as) amigos(as).				,733
10. Os(as) meus(minhas) amigos(as) não entendem o que eu estou a passar agora.				,724
18. Eu sinto-me zangado/a com os(as) meus(minhas) amigos(as).				,715
4. Eu sinto-me envergonhado(a) ou ridículo(a) quando falo dos meus problemas com os(as) meus(minhas) amigos(as).				,692
22. Eu fico irritado(a) mais vezes do que os(as) meus(minhas) amigos(as) dão conta.				,674
Valores próprios	6,89	4,47	4,09	
Percentagem da Variância Explicada	28,71	18,61	17,05	
Média	3,58	3,61	2,65	
Desvio Padrão	,76	,69	,84	
Valor Mínimo	1	2	1	
Valor máximo	5	5	5	

Tendo em conta os itens apresentados na tabela e que estão agrupados em três factores, pode-se classificar o factor 1 como “comunicação e proximidade afectiva”, o factor 2 como “aceitação mútua e compreensão” e o factor 3 como “afastamento e rejeição”, apesar de alguns itens se encontram no factor do estudo original (por exemplo, o item 6 que neste estudo satura em dois factores, estando no factor 1, no estudo original surge no factor 2).

Dado que no estudo original (Figueireo & Machado, 2010) o IPPA-R, versão Professores, foi utilizado com crianças mais novas do que os/as estudantes neste estudo e na sequência do que aconteceu anteriormente, também agora se decidiu fazer nova análise factorial exploratória forçada a 3 factores (tabela 9), respeitando, assim, o modelo teórico de base e os resultados obtidos pelas autoras (Figueiredo & Machado, 2010).

Esta nova análise visou verificar a validade desta escala com os/as participantes nesta investigação. Salieta-se que os resultados apresentados no Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2 \approx 8091,413$; $gl=300$; $p < 0,001$) e na Medida de Adequação da Amostra ($KMO = .811$) revelam que as variáveis são correlacionáveis (Maroco, 2007).

Tabela 9

Matriz Factorial com 3 factores explicativos de 55,75% da variância total

Itens	Factores		
	1	2	3
19. Os(as) meus(minhas) professores(as) ajudam-me a falar das minhas preocupações.	,848		
24. Eu posso contar com os(as) meus(minhas) professores(as) quando preciso de desabafar.	,785		
21. Quando estou zangado(a) com alguma coisa, os(as) meus(minhas) professores(as) procuram ser compreensivos.	,770		
7. Os(as) meus(minhas) professores(as) conseguem notar quando estou preocupado/a com alguma coisa.	,745		
20. Os(as) meus(minhas) professores(as) compreendem-me.	,745		
25. Se os(as) meus(minhas) professores(as) sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa.	,714		
16. Eu conto aos(às) meus(minhas) professores(as) os meus problemas e preocupações.	,690		
22. Eu confio nos(as) meus(minhas) professores(as).	,654		
5. Eu gosto de pedir a opinião dos(as) meus(minhas) professores(as) acerca das coisas que me preocupam.	,644		
12. Quando conversamos sobre algum assunto, os(as) meus(minhas) professores(as) valorizam a minha opinião.	,635		
15. Os(as) meus(minhas) professores(as) ajudam-me a compreender-me melhor.	,605		
13. Os(as) meus(minhas) professores(as) confiam nas minhas decisões.	,415		
18. Eu não recebo muita atenção dos(as) meus(minhas) professores(as).		,770	
8. Eu sinto-me envergonhado(a) ou ridículo(a) quando falo dos meus problemas com os(as) meus(minhas) professores(as).		,742	
14. Os(as) meus(minhas) professores(as) já têm os seus problemas, por isso não os incomodo com os meus.		,685	
6. Não vale a penas mostrar os meus sentimentos junto dos(as) meus(minhas) professores(as).		,677	
17. Eu sinto-me zangado/a com os(as) meus(minhas) professores(as).		,659	
11. Eu fico irritado(a) mais vezes do que os(as) meus(minhas) professores(as) dão conta.		,648	
23. Os(as) meus(minhas) professores(as) não entendem o que estou a passar agora.		,611	
10. Irrito-me facilmente com os(as) meus(minhas) professores(as).		,587	
3. Eu gostava de ter outros(as) professores(as).		,521	
9. Os(as) meus(minhas) professores(as) esperam demasiado de mim.		,515	
2. Penso que os(as) meus(minhas) professores(as) são bons(boas) professores(as).			,788
1. Os(as) meus(minhas) professores(as) respeitam os meus sentimentos.			,750
4. Os(as) meus(minhas) professores(as) aceitam-me tal como eu sou.			,701
Valores próprios	6,42	4,50	3,02
Percentagem da Variância Explicada	25,68	18,01	12,06
Média	3,14	3,40	2,91
Desvio Padrão	,73	,52	,72
Valor Mínimo	1	3	1
Valor máximo	5	5	5

Na estrutura factorial apresentada (tabela 9) a distribuição dos itens sugere que, igualmente ao que acontece nas outras versões, também nesta se agrupam de acordo com os pressupostos teóricos em que a construção do IPPA-R Professores se baseia, ou seja, em 3 factores (“comunicação e proximidade afectiva”, “aceitação mútua e compreensão”, “afastamento e rejeição” que, no seu conjunto, explicam 55,75% da variância total (o factor 1 explica 25,68%, o factor 2, 18,01% e o factor 3, 12,06% da variância). Todavia, salienta-se que tendo em conta os itens agrupados pelos 3 factores não correspondem exactamente ao estudo original, veja-se que neste caso, o factor 1 diz respeito à “comunicação e proximidade afectiva”, já o factor 2 refere-se à dimensão “afastamento e rejeição” e o factor 3 à “aceitação mútua e compreensão”.

Análise de Consistência Interna dos Instrumentos - Fidelidade

Todos as dimensões da EEEE, à excepção da dimensão “não-envolvimento” que apresentou uma consistência mais baixa mas ainda assim aceitável ($\alpha = .792$), apresentaram bons indicativos de consistência interna (tabela 10), ou seja, $\alpha = .855$ (dimensão afectiva), $\alpha = .830$ (dimensão comportamental), assim como o próprio instrumento, $\alpha = .87$ (escala global), tendo a dimensão cognitiva apresentado um excelente valor ($\alpha = .943$). No que respeita aos valores mínimos e máximos são, respectivamente, 2,94 e 4,80, sendo a média 4,19.

De igual forma, da análise da tabela 10, se constata que também os outros restantes instrumentos utilizados e seus factores apresentam, maioritariamente, bons indicativos de consistência interna.

Veja-se que na EBEPa, o *Alpha* de Cronbach apresenta um valor bastante elevado ($\alpha = .904$), considerado excelente, assim como as subescalas apresentam valores bastante que se situam entre o aceitável ($\alpha = .788$, “percepção de competências”) e bom ($\alpha = .895$ “cognitiva-emocional negativa”, $\alpha = .811$ “apoio social”, $\alpha = .866$ “cognitiva-emocional positiva” e $\alpha = .870$ “ansiedade”). A média situa-se no valor 3,08 e os valores mínimo e máximo são, respectivamente, 2,44 e 4,03 (tabela 10).

Tabela 10

Valores mínimos, valores máximos, média e Alpha de Chronbach para as Escalas e respectivas dimensões

Escola	Dimensões	Alpha	Min.	Máx.	M	Alpha (escala global)
EEEE	Cognitiva	.943				
	Afectiva	.855	2,94	4,80	4,19	.870
	Comportamental	.830				
	Não-Envolvimento	.792				
EBEPA	Cognitiva Emocional Negativa	.895				
	Apoio Social	.811				
	Cognitiva Emocional Positiva	.866	2,44	4,03	3,08	.896
	Ansiedade	.870				
	Percepção de Competências	.788				
IPPA-R Pais	Comunicação e Proximidade Afectiva	.959				
	Aceitação Mútua e Compreensão	.441	1,92	4,07	3,29	.897
	Afastamento e Rejeição	.851				
IPPA-R Pares	Comunicação e Proximidade Afectiva	.933				
	Aceitação Mútua e Compreensão	.749	2,46	3,83	3,34	.886
	Afastamento e Rejeição	.826				
IPPA-R Professores	Comunicação e Proximidade Afectiva	.884				
	Aceitação Mútua e Compreensão	.696	2,61	3,70	3,08	.896
	Afastamento e Rejeição	.818				

Em relação à globalidade da escala nas três versões, IPPA-R Pais, IPPA-R Pares e IPPA-R Professores o valor de *Alpha* de Cronbach é bom ($\alpha = .897$, $\alpha = .886$, $\alpha = .896$, respectivamente). No que respeita às dimensões de cada versão do IPPA-R o valor da consistência interna varia entre $\alpha = .441$ (inaceitável) e $\alpha = .959$ (excelente) (conforme se pormenoriza na tabela 10). Apresentando-se como valor mínimo na versão Pais 1,92 e máximo de 4,07, sendo a média 3,29; na versão Pares 2,46 e máximo de 3,83 e média de 3,34; por fim, na versão Professores é apresentado como valor mínimo 2,62 e máximo 3,70, sendo média de 3,08.

Salienta-se que o *Alpha* inaceitável²³ obtido na subescala “aceitação mútua e compreensão” poderá ser explicado uma vez que na análise factorial realizada (e apresentada anteriormente esta subescala encontra-se imiscuída com a subescala “comunicação e proximidade afectiva”).

²³ “De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o α é pelo menos 0.70” (Nunnally, 1978, ref. por Marroco & Garcia-Marques, 2006, p.73).

2. Análise Inferencial dos Resultados

Análise da Comparação de médias de variáveis independentes (2 grupos)

– T-Test

a) DIFERENÇAS DE MÉDIAS EM RELAÇÃO AO GÉNERO

Conforme se pode verificar na tabela 11 no âmbito da EEEE verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (masculino e feminino) em todas as dimensões do envolvimento, inclusive na escala global. As raparigas encontram-se mais envolvidas cognitivamente apresentando uma média superior à dos rapazes (respectivamente, 4,29 e 4,01), apresentando valores de $t_{(512)}=3,246$, $p=.001$. O mesmo acontece nas dimensões afectiva, comportamental e na escala global. Os rapazes apenas apresentam média superior na dimensão “não-envolvimento” (respectivamente, 3,54 e 3,04).

Tabela 11

Distribuição das diferenças de médias em relação ao género na EEEE (t-test)

Dimensão da EEEE	Género	Média	Desvio Padrão	t	gl	p
Cognitiva	feminino	4,29	,879	3,25	512	,001
	masculino	4,01	,976			
Afectiva	feminino	4,57	,744	5,00	512	,000
	masculino	4,20	,928			
Comportamental	feminino	4,58	,625	6,84	512	,000
	masculino	4,14	,844			
Não-Envolvimento	feminino	3,04	1,21	4,77	511	,000
	masculino	3,54	,942			
Escala Global	feminino	4,35	,490	7,71	512	,000
	masculino	3,95	,668			

Na EBEPa, comparando os grupos feminino e masculino, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

A Tabela 12 ilustra também os resultados obtidos nas escalas do IPPA-R. Como se pode verificar, na versão Pais foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos factores “aceitação mútua e compreensão” ($t(512)=2,84$, $p=.005$) e “afastamento e rejeição” ($t(512)=3,67$, $p=.000$), bem como na escala global ($t(512)=3,28$, $p=.001$). As raparigas apresentam médias mais elevadas nos factores “aceitação mútua e compreensão” e escala global (respectivamente, 3,83 e 4,74), enquanto que os rapazes apresentam maior valor de média no factor “afastamento e rejeição” (3,02).

Tabela 12

Distribuição das diferenças de médias em relação ao género na IPPA-R (t-test)

	Subescalas	Género	Média	Desvio Padrão	t	gl	p
IPPA-R Pais	Aceitação Mútua e Compreensão	Feminino	3,83	,787	2,84	512	,005
		Masculino	3,63	,796			
	Afastamento e Rejeição	Feminino	2,72	,917	3,67	512	,000
		Masculino	3,02	,798			
	Escala Global	Feminino	4,74	2,090	3,29	512	,001
		Masculino	4,14	1,793			
IPPA-R Pares	Comunicação e Proximidade Afectiva	Feminino	3,66	,759	3,14	512	,002
		Masculino	3,44	,752			
	Aceitação Mútua e Compreensão	Feminino	3,71	,723	4,85	508	,000
		Masculino	3,41	,577			
	Afastamento e Rejeição	Feminino	2,57	,835	2,91	512	,004
		Masculino	2,79	,834			
	Escala Global	Feminino	4,80	1,918	4,92	508	,000
		Masculino	3,98	1,555			
IPPA-R Professores	Aceitação Mútua e Compreensão	Feminino	3,48	,537	4,57	512	,000
		Masculino	3,26	,450			
	Afastamento e Rejeição	Feminino	2,84	,745	3,28	512	,001
		Masculino	3,05	,642			
	Escala Global	Feminino	3,80	1,390	4,37	512	,000
		Masculino	3,30	,901			

No IPPA-R, versão Pares verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas em todos os factores, inclusive na “escala global”. No factor “comunicação e proximidade afectiva”, $t_{(512)} = 3,14$, $p = .002$ e média superior apresentada pelo género feminino (3,66); “aceitação mútua e compreensão”, $t_{(508)} = 4,85$, $p = .000$ e média superior (3,71) apresentada também pelo género feminino; “afastamento e rejeição”, $t_{(512)} = 2,91$, $p = .004$, com uma média de 2,79 superior nos rapazes; “escala global” $t_{(508)} = 4,92$, $p = .000$ (média superior de 4,80 nas raparigas).

Na versão Professores do IPPA-R verificou-se que não existem diferenças significativas, entre ambos, no factor “comunicação e proximidade afectiva”, ao contrário do que acontece nos restantes factores, em que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. No factor “aceitação mútua e compreensão” foi encontrado um $t_{(512)} = 4,57$, $p = .000$ (média das raparigas superior, 3,48); no factor “afastamento e rejeição” um $t_{(512)} = 3,28$, $p = .001$ (média dos rapazes superior, 3,05) e na “escala total” um $t_{(512)} = 4,37$, $p = .000$ (média das raparigas superior, 3,80).

b) DIFERENÇAS DE MÉDIAS EM RELAÇÃO AO TIPO DE ESCOLA

No que respeita ao uso da EEEE, comparando estudantes de escolas secundárias e profissionais, apenas se verificou a existência de diferenças

estatisticamente significativas entre os dois grupos nas dimensões do “envolvimento afectivo” e “não-envolvimento”. Os/as estudantes das escolas profissionais mostraram maior envolvimento afectivo do que os/as estudantes das escolas secundárias (média, respectivamente, de 4,52 e 4,37), sendo a diferença estatisticamente significativa ($t=2,087$, $p=0,037$). Em relação ao “não-envolvimento” os/as estudantes do ensino profissional mostram igualmente uma média superior ($t=3,131$, $p=0,02$).

Em relação à EBEPa e suas subescalas, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, apenas ao nível da subescala “apoio social” ($t=2,067$, $p=.039$) e “cognitiva-emocional positiva” ($t=1,965$, $p=.50$). Os/as estudantes das escolas secundárias apresentam médias superiores (respectivamente, 4,56 e 4,37).

Nos restantes instrumentos utilizados não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Análise da Comparação de médias de variáveis independentes (3 grupos) – ANOVA (one way)

a) DIFERENÇAS DE MÉDIAS EM RELAÇÃO AO ANO ESCOLAR

Os resultados do teste de comparação de médias utilizado, ANOVA (*one way*), permite confirmar a existência de diferenças significativas entre as médias dos/as alunos/as dos diferentes anos escolares (10º ano, 11º ano e 12º ano de escolaridade).

Conforme, também, apresentado na tabela 14 foram encontradas diferenças significativas no IPPA-R em todos factores das três versões do instrumento, à excepção do factor “afastamento e rejeição” da versão Pais e versão Professores.

Uma análise mais pormenorizada entre as médias através do teste de HSD de Tukey (Anexo 5, A) revelou que há diferenças estatisticamente significativas, no envolvimento cognitivo, entre os/as estudantes do 10º e 12º ano de escolaridade, em que as médias dos/as participantes que frequentam o 12º ano é superior aos/às que frequentam o 10º ($p \leq 0,05$). Verificou-se, igualmente, que na dimensão afectiva do envolvimento existem diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as que frequentam o 10º e 12º ano de escolaridade, apresentando os/as jovens do 12º ano média superior ($p \leq 0,05$).

Tabela 13

Médias e Desvios Padrão das diferentes Escalas e das Dimensões do Envolvimento em função do Ano de Escolaridade (ANOVA one-way)

	Dimensões	Ano de escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	F	p
EEEE	Cognitiva	10º	286	4,10	,991	5,314	,005
		11º	48	4,06	,976		
		12º	180	4,37	,760		
	Afectiva	10º	286	4,53	,823	3,717	,025
		11º	48	4,31	,830		
		12º	180	4,34	,835		
	Comportamental	10º	286	4,42	,776	3,243	,040
		11º	48	4,20	,839		
		12º	180	4,50	,640		
	Não-Envolvimento	10º	286	3,38	1,19	10,499	,000
		11º	48	3,40	,98		
		12º	180	2,91	1,06		
Envolvimento Global	10º	286	4,17	,59	6,228	,002	
	11º	48	4,04	,068			
	12º	180	4,33	,55			
EBEPA	Percepção de competências	10º	286	4,16	,936	6,445	,002
		11º	48	4,29	,983		
		12º	180	4,48	,990		
	Apoio Social	10º	286	4,38	1,045	2,649	,072
		11º	48	4,57	,981		
		12º	180	4,59	1,056		
	Cognitivo-Emocional Positiva	10º	286	4,16	,907	7,313	,001
		11º	48	4,33	1,073		
		12º	180	4,49	,881		
	Cognitivo-Emocional Negativa	10º	286	3,81	1,119	,239	,787
		11º	48	3,74	1,023		
		12º	180	3,86	1,178		
	Ansiedade	10º	286	3,54	,897	1,869	,155
		11º	48	3,56	,901		
		12º	180	3,37	1,056		
	Bem-Estar Global	10º	286	4,01	,615	2,556	,079
		11º	48	4,10	,625		
		12º	180	4,16	,710		
IIPA-R Pais	Comunicação e Proximidade Afectiva	10º	286	3,50	,92	4,698	,010
		11º	48	3,54	,93		
		12º	180	3,77	,999		
	Aceitação Mútua e Compreensão	10º	286	3,70	,76	6,021	,003
		11º	48	3,53	,76		
		12º	180	3,91	,84		
	Afastamento e Rejeição	10º	286	2,87	,90	,884	,414
		11º	48	2,84	,83		
		12º	180	2,76	,89		
	Escala Global	10º	286	4,33	1,90	5,489	,004
		11º	48	4,23	1,60		
		12º	180	4,93	2,21		

IPPA-R Pares	Comunicação e Proximidade Afectiva	10 ^o	286	3,62	,83	5,542	,004
		11 ^o	48	3,23	,71		
		12 ^o	180	3,62	,65		
	Aceitação Mútua e Compreensão	10 ^o	286	3,63	,71	4,759	,009
		11 ^o	48	3,31	,57		
		12 ^o	180	3,64	,67		
	Afastamento e Rejeição	10 ^o	286	2,64	,90	3,680	,026
		11 ^o	48	2,94	,72		
		12 ^o	180	2,57	,76		
Escala Global	10 ^o	286	4,56	1,96	6,814	,001	
	11 ^o	48	3,61	1,31			
	12 ^o	180	4,68	1,71			
IPPA-R Professores	Comunicação e Proximidade Afectiva	10 ^o	286	3,02	,70	8,621	,000
		11 ^o	48	3,23	,91		
		12 ^o	180	3,30	,70		
	Aceitação Mútua e Compreensão	10 ^o	286	3,34	,50	10,480	,000
		11 ^o	48	3,29	,48		
		12 ^o	180	3,54	,53		
	Afastamento e Rejeição	10 ^o	286	2,87	,71	1,696	,184
		11 ^o	48	3,03	,83		
		12 ^o	180	2,96	,69		
Escala Global	10 ^o	286	3,49	1,12	5,576	,004	
	11 ^o	48	3,48	1,01			
	12 ^o	180	3,88	1,48			

Em relação à dimensão comportamental do envolvimento encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre o 11^o ano e o 12^o ano de escolaridade, em que a média é superior no 12^o ano. No que respeita à dimensão “não-envolvimento” foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre todos os grupos tendo média superior o 10^o ano. Existem, ainda, diferenças estatisticamente significativas em todos os grupos na escala global, apresentando-se no 12^o ano a média superior. No âmbito da EBEPa foi também realizado um teste HSD de Tukey (Anexo 5, B), por forma a avaliar a magnitude das diferenças estatisticamente significativas apresentadas e, por isso, foram consideradas apenas as subescalas “percepção de competências” e “cognitiva-emocional positiva” e “bem-estar global”. Assim, constatou-se que existiam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos 10^o e 12^o ano, apresentando o 12^o ano de escolaridade média superior em ambas as escalas (Anexo 5, C). Relativamente ao último instrumento utilizado, IPPA-R, verifica-se que na versão Pais há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos 10^o e 12^o anos no factor “comunicação e proximidade afectiva” e na escala global, havendo no factor “aceitação mútua e compreensão” diferenças estatisticamente significativas entre todos os grupos (Anexo 5, C), com o 12^o ano com média superior em todos os casos.

Na versão Pares do IPPA-R foi igualmente utilizado o teste de Tukey (Anexo 5, D) tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre todos os

grupos, ou seja, no factor “comunicação e proximidade afectiva” entre o 10º e 11º e entre o 11º, 10º e 12º, assim como no factor “aceitação mútua e compreensão” e na escala global; enquanto que no factor “afastamento e rejeição” foi apenas encontrada diferença significativa entre os 11º e 12º ano de escolaridade.

Por fim, no que se refere à versão Professores, foram encontradas, através do uso do mesmo teste (Anexo 5, E), diferenças estatisticamente significativas entre o 10º e 12º ano no factor “comunicação e proximidade afectiva” e na escala global (média superior no 12º em ambos), nos factores “aceitação mútua e compreensão” e “afastamento e rejeição” diferenças entre, respectivamente, o 10º e 12º, e entre o 11º e 12º anos de escolaridade.

b) CORRELAÇÕES DE PEARSON R – ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS

No que respeita ao coeficiente de correlação de Pearson vários autores têm proposto diferentes classificações para os valores encontrados (por exemplo, Santos (2007) e Cohen (1988, ref. por Filho e Júnior, 2009)). Neste trabalho, optou-se pela classificação de Cohen (1992).

Os resultados encontrados permitem que sejam analisadas as correlações que existem entre as dimensões em estudo, no entanto, para facilitar a leitura dos dados na tabela 14 apenas são apresentadas as mais relevantes tendo em conta os objectivos do estudo. Constata-se que os resultados escolares estão significativamente correlacionados ($p \leq ,05$), de forma positiva, com o envolvimento cognitivo ($r = ,093$), a vinculação aos pares – factor da “aceitação mútua e compreensão” ($r = ,095$), e com a vinculação aos pares ($r = ,089$). Está também correlacionado ($p \leq ,01$) de forma positiva com o envolvimento comportamental ($r = 1,46$). Ao contrário, encontra-se correlacionado de forma negativa (enquanto uma variável cresce a outra diminui) o “não-envolvimento” ($r = -,141$). Todas estas correlações se encontram acima do valor ,50, logo são grandes associações, ou seja, quanto maior o envolvimento cognitivo mais elevados são os resultados escolares, assim como maior o envolvimento comportamental mais elevados são os resultados escolares (e vice-versa). Por outro lado, as correlações em sentido negativo revelam que se o “não-envolvimento” aumenta, mais baixos são os resultados escolares, este aspecto pode parecer contraditório. O que é facto é que os/as estudantes estão no ensino profissional que acarreta algumas particularidades que podem explicar este aspecto, por exemplo, o facto de apresentarem valores elevados no bem-estar psicológico não significa que se interessem pelos conteúdos teóricos dos cursos, privilegiando a componente prática dos mesmos.

Os resultados escolares estão, ainda, significativamente correlacionados ($p \leq ,01$) de forma positiva com o envolvimento comportamental ($r = ,146$), o envolvimento global ($r = ,152$), a vinculação aos/às pais/mães – factores “comunicação e proximidade afectiva” ($r = ,220$), “aceitação mútua e compreensão” ($r = ,135$) e escala global ($r = ,239$). À excepção da correlação entre os resultados escolares e a escala global da vinculação aos/às pais/mães que é média, as restantes são fracas. Pode-se, então, concluir que os resultados escolares são superiores quando os/as estudantes construíram uma vinculação segura com os/as pais/mães (poderá explicar-se através do sentimento de segurança vivenciado pelos/as jovens).

Por outro lado, os resultados escolares estão, de forma negativa, correlacionados com o “não-envolvimento” ($r = -,141$), e a vinculação aos/às pais/mães – “afastamento e rejeição” ($r = -,182$). Os dados, apesar de associações fracas entre as variáveis, revelam que quanto mais elevados os resultados escolares, menor o “não-envolvimento” e afastamento dos/as pais /mães.

Neste caso, o empenho e a motivação que poderão explicar os resultados escolares positivos, devem ser compreendidos tendo em conta as particularidades do ensino profissional. Por outro lado, é compreensível que assim aconteça pois esta dimensão de “percepção de competências” inclui a auto-percepção do/a jovem em áreas como fazer amigos/as e resolver problemas quotidianos com os/as amigos/as e/ou pai/mãe. Ora se o seu “afastamento e rejeição” em relação ao/à pai/mãe é elevado, os resultados escolares diminuem (parece assim que o suporte familiar é determinante para os resultados escolares no ensino profissional).

Além do ano de escolaridade estar significativamente correlacionado ($p \leq 0,05$) de forma positiva, está também correlacionado ($p \leq 0,01$) de forma positiva com o envolvimento global ($r = ,118$), a vinculação com os/as pais/mães – factor “comunicação e proximidade afectiva” ($r = ,131$), “aceitação mútua e compreensão” ($r = ,115$), escala global ($r = ,133$) e vinculação com professores/as – factores: “comunicação e proximidade afectiva” e “aceitação mútua e compreensão” (ambos com $r = ,179$) e na escala global ($r = ,139$). Por exemplo, à medida que passa de ano o/a jovem estudante procura ser aceite e aceitar os outros (este dado é congruente com o facto de o/a jovem se encontrar na fase da adolescência que, como atrás se referiu, é caracterizada por aspectos desenvolvimentais marcantes em termos individuais mas também grupais, salientando a importância do grupo de pares, nomeadamente, o suporte social). Todas as relações anteriormente referidas são tidas como fracas.

Já o envolvimento cognitivo encontra-se também significativamente correlacionado ($p \leq 0,05$) de forma positiva com: resultados escolares ($r = ,093$,

associação elevada, pois será pelo envolvimento cognitivo do/a aluno/a que terá melhores resultados escolares); bem-estar: subescala cognitiva-emocional negativa ($r = ,106$), e vinculação aos/pais/mães ($r = ,112$).

Ainda em termos de correlação positiva mas agora com um $p \leq ,01$, o envolvimento cognitivo relaciona-se com o envolvimento comportamental ($r = ,452$, correlação média), o envolvimento global ($r = ,688$, correlação elevada), ansiedade ($r = ,204$, correlação fraca), vinculação aos/pais/mães: factores “comunicação e proximidade afectiva” ($r = ,263$, correlação fraca) e “afastamento e rejeição” ($r = ,122$, correlação fraca), vinculação aos pares nos três factores (“comunicação e proximidade afectiva” ($r = ,141$, correlação fraca), “aceitação mútua e compreensão” ($r = ,154$, correlação fraca) e “afastamento e rejeição” ($r = ,263$ correlação elevada)), e vinculação aos/pais/professores/as também nos três factores, “comunicação e proximidade afectiva”, “aceitação mútua e compreensão” e “afastamento e rejeição” (respectivamente, $r = ,286$, $r = ,184$ e $r = ,226$), neste caso todas as correlações se revelam fracas. Os dados permitem, deste modo, concluir que quanto maior o envolvimento cognitivo, maior o envolvimento comportamental e global (por exemplo).

Ainda em relação ao envolvimento cognitivo, mas agora ao nível de correlações ($p \leq ,01$) negativas, este correlaciona-se significativamente com as subescalas “cognitiva-emocional negativa” ($r = -,106$) e “ansiedade” ($r = -,204$) da EBEP. Salienta-se que mais uma vez as correlações são classificadas como fracas.

Tabela 14

Correlações de Pearson (r) entre os resultados escolares e o envolvimento do/a estudante na escola, IPPA-R e EBEPA

	Resultados escolares	Envol. Cognitivo	Envol. Afectivo	Envol. Comportamental	Não-Envol.	Envol. Global	Bem-Estar Global	IPPA-R Pais	IPPA-R Pares	IPPA-R Prof.
Resultados escolares										
Envol. Cognitivo	,093*									
Envol. Afectivo	,005	,340**								
Envol. Comportamental	,146**	,452**	,628**							
Não-Envol.	-,141**	-,073	,031	-,091*						
Envol. Global	,152**	,688**	,668**	,756**	-,532**					
Bem-Estar Global	,106*	,034	,090*	,130**	-,382**	,282**				
IPPA-R Pais	,239**	,091*	,052	,226**	-,427**	,332**	-,523**			
IPPA-R Pares	,089*	,035	,149**	,170**	-,471**	,364**	-,672**	,521**		
IPPA-R Prof.	,027	,112*	,269**	,271**	-,465**	,449**	-,456**	,455**	,521**	

** A correlação é significativa ao nível 0.01

* A correlação é significativa ao nível 0.05

Continuando a análise da tabela 14, conclui-se que o envolvimento afectivo além de relacionado com o envolvimento cognitivo (já referido) também se correlaciona de forma positiva ($p \leq ,01$) com as seguintes escalas: envolvimento comportamental ($r = ,628$, elevada correlação), envolvimento global ($r = ,668$, elevada correlação), vinculação aos/às pais/mães: factor “comunicação e proximidade afectiva” ($r = ,151$, correlação fraca), vinculação aos pares: nos três factores (“comunicação e proximidade afectiva” ($r = ,141$, correlação fraca), “aceitação mútua e compreensão” ($r = ,182$, correlação fraca) e escala total ($r = ,149$, correlação fraca), e com todos os factores da vinculação aos/às professores/as, excepto “afastamento e rejeição” (os coeficientes de correlação de Pearson variam entre ,258 e ,269, sendo, por isso, fracos).

Quanto ao envolvimento comportamental, além de significativamente correlacionado com o envolvimento afectivo, os resultados escolares e o envolvimento cognitivo, o envolvimento comportamental correlaciona-se ($p \leq ,01$) positivamente com: envolvimento global ($r = ,756$, elevada correlação), as subescalas “comunicação e proximidade afectiva” ($r = ,298$, correlação média), “aceitação mútua e compreensão” ($r = ,161$, correlação fraca) da escala IPPA-R Pais e vinculação aos/às pais mães ($r = ,226$, correlação fraca). Apresenta, da mesma forma, correlações com todos os factores das versões Pares e Professores do IPPA-R, à excepção do factor “afastamento e rejeição”. Os valores coeficientes de correlação de Pearson variam entre ,129 e ,300 (correlações fracas e média).

As correlações entre o envolvimento comportamental e as subescalas da EBEPa “apoio social”, “cognitiva-emocional positiva” e bem-estar global são positivas para $p \leq ,01$, enquanto que para $p \leq ,05$ as correlações são negativas entre “envolvimento comportamental” e o “não-envolvimento” e a subescala “cognitivo-emocional negativo” da EBEPa.

c) REGRESSÃO LINEAR - ANÁLISE DE CAUSALIDADE ENTRE VARIÁVEIS

Foi utilizado método de regressão linear dado que se pretendeu avaliar o contributo de duas ou mais variáveis independentes sobre uma variável dependente. Isto porque pode ser importante avaliar separadamente o contributo de cada variável independente para a explicação da variável dependente, podendo ser ou não significativa. Resumindo, com este tipo de regressão é possível prever os valores da variável dependente a partir de um conjunto de variáveis independentes. Por isso, o *output* do SPSS, para além da informação descritiva (valor de R^2 e indicação dos

parâmetros da equação de regressão), apresenta ainda dois tipos de testes de significância destinados a avaliar se o efeito da(s) variável(is) preditor(as) observado na amostra se deve ao acaso ou se, pelo contrário, é significativo.

Neste sentido, foram verificados os pressupostos da regressão linear (Maroco, 2007), nomeadamente a homogeneidade de variância dos resíduos, a distribuição normal dos erros, e a independência dos resíduos (anteriormente referido).

Optou-se pela construção de diferentes modelos de regressão linear, com o intuito de compreender as possíveis relações de causalidade das variáveis, seleccionando-se as que, no âmbito deste estudo, seriam as mais interessantes. Assim, construíram-se 3 modelos de regressão linear.

Através do primeiro modelo procurou-se compreender se existe(m) alguma(s) variável(is) preditora(s) significativa(s) - das diferentes dimensões do envolvimento - dos resultados escolares (variável dependente). O segundo modelo procurou descrever a relação entre o envolvimento (enquanto variável dependente) e os resultados escolares, bem-estar e vinculação aos pais, pares e professores (variáveis independentes). Por fim, o 3º e último modelo a partir do qual se procurou compreender a relação entre o bem-estar (variável dependente) e o envolvimento e vinculação aos pais, pares e professores.

Seguindo as indicações de Maroco (2007) os pressupostos da distribuição normal e da homoscedasticidade dos resíduos de todo os modelos foram validados através da interpretação dos gráficos P-P e *Scatterplot*. Estes demonstram que na análise da regressão linear múltipla não há tendência em termos de erro, pelo que se verifica a distribuição normal dos mesmos. O pressuposto da homoscedasticidade do erro foi validado, para todos os modelos, a partir da interpretação do gráfico *Scatterplot*. Verifica-se que existe homogeneidade de variância para todos os modelos.

Relativamente ao modelo 1 são apresentados na tabela 15 os resultados da análise de regressão linear (dimensões do envolvimento como preditores dos resultados escolares).

Tabela 15

Resultados da análise de regressão linear (dimensões do envolvimento como preditores dos resultados escolares)

Variáveis Predictoras	β	t	p	VIF	Tol	KS	R ²	R ² a	d
Envolvimento Cognitivo	,040	,822	,411	1,262	,793	1,115			
Envolvimento Afectivo	-,141	-2,463	,014	1,728	,579	p	,050	,043	1,516
Envolvimento Comportamental	,210	3,504	,000	1,903	,526				
Não-Envolvimento	-,119	-2,722	,007	1,016	,984	,161			

Variável dependente: resultados escolares

Através da análise da regressão linear, verifica-se que é um modelo ajustado pois $F_{(4)} = 6,699$, $p = ,000$ (regressão estatisticamente significativa), dando o envolvimento comportamental maior contributo para explicar os resultados escolares, afectando significativamente a variável dos resultados escolares os envoltimentos afectivo ($p = ,014$), comportamental ($p = ,000$) e o não-envolvimento ($p = ,007$). Curiosamente o envolvimento cognitivo não é significativo ($p \geq ,05$). No que respeita à análise de resíduos e sendo $d = 1,516$ (afastado de 2) questiona-se se os resíduos são de facto independentes (da análise do gráfico P-P verifica-se que a maioria dos pontos se encontram mais ou menos em cima da diagonal principal, logo os resíduos apresentam pelo menos distribuição normal) (Anexo 6, A). Em relação aos restantes pressupostos, da análise do gráfico *Scatterplot* (Anexo 6, A) verifica-se que os resíduos se distribuem de forma mais ou menos aleatória em torno de 0, encontrando-se alguns pontos isolados. Utilizando o teste de Kolmogorov-Smirnov verifica-se a distribuição normal dos erros ($p \geq ,05$). Ao nível da multicolinearidade os valores de VIF e de Tolerância são apresentados na tabela 15. Consta-se, ainda um $R^2a = ,043$ e um $R^2 = ,050$, o que significa que a regressão linear explica 5% da variância dos dados, revelando-se o peso do envolvimento comportamental superior aos restantes preditores ($\beta = ,210$).

A regressão linear permitiu, assim, identificar que à excepção do envolvimento comportamental, os restantes envoltimentos são estatisticamente significantes, ou seja, são preditores significativos dos resultados escolares.

Em relação ao modelo 2, os resultados obtidos estão descritos na tabela 16 (variável dependente: envolvimento e variáveis independentes: resultados escolares, bem-estar e vinculação).

Tabela 16

Resultados da análise de regressão linear (resultados escolares, bem-estar global e relação com os outros – pais, pares e professores como preditores dos envolvimento)

Variáveis Preditoras	B	t	p	VIF	Tol	KS	R ²	R ² a	d
Resultados escolares	,046	3,902	,000	1,060	,943				
Bem-estar global	-,036	-,785	,433	1,985	,504	1,088			
Relação com pais	,042	3,083	,002	1,652	,605	—————	,267	,260	2,083
Relação com pares	,046	2,720	,007	2,185	,458	P ,181			
Relação com prof	,131	6,335	,000	1,511	,662				

Variável dependente: envolvimento

Após a análise da regressão linear, verifica-se que é um modelo ajustado pois $F_{(5)} = 36,516$, $p = ,000$ (regressão estatisticamente significativa). Todas as variáveis consideradas são estatisticamente significativas à exceção do bem-estar global, sendo que a variável “relação com professores” (vinculação) dá um maior contributo ($\beta = ,299$) para a explicação do envolvimento.

No que respeita à análise de resíduos e sendo $d = 2,083$ os resíduos são tidos como independentes (da análise do gráfico P-P verifica-se que a maioria dos pontos se encontra mais ou menos em cima da diagonal principal, logo os resíduos apresentam pelo menos distribuição normal) (Anexo 6, B). Relativamente, aos restantes pressupostos, da análise do gráfico *Scatterplot* (Anexo 6, B) verifica-se que os resíduos se distribuem de forma mais ou menos aleatória em torno de 0, encontrando-se alguns pontos isolados. Utilizando o teste de Kolmogorov-Smirnov verifica-se a distribuição normal dos erros ($p \geq ,05$). Ao nível da multicolinearidade os valores de VIF e de Tolerância são apresentados na tabela 16, onde é possível concluir que dado haver um $R^2a = ,260$ e um $R^2 = ,267$, a regressão linear explica 27% da variância, ou seja, uma boa proporção da variabilidade do envolvimento ($F_{(5)} = 36,516$, $p = ,000$), revelando-se o valor da relação com professores superior aos restantes preditores ($\beta = ,299$).

Por fim, no que respeita ao modelo 3, os resultados obtidos estão descritos na tabela 17 (variável dependente: bem-estar global e variáveis independentes envolvimento e relação com os outros – pais, pares e professores).

Tabela 17

Resultados da análise de regressão linear (envolvimento e relação com os outros – pais, pares e professores como preditores do bem-estar global)

Variáveis Preditoras	β	t	p	VIF	Tol	KS	R ²	R ² a	d
Envolvimento	-,008	-215	,829	1,326	,754	1,851			
Relação com pais	,210	5,290	,000	1,546	,647				
Relação com pares	,506	12,544	,000	1,598	,626	,002	,485	,481	2,042
Relação com prof	,096	2,358	,018	1,596	,627				

Variável dependente: bem-estar global

Após a análise da regressão linear, verifica-se que é um modelo ajustado pois $F_{(4)} = 118,925$, $p = ,000$ (regressão estatisticamente significativa). À exceção do envolvimento, todas as variáveis consideradas são estatisticamente significativas, sendo que a variável “relação com pares” (vinculação) dá um maior contributo ($\beta = ,506$) para a explicação do bem-estar global.

Em relação à análise de resíduos e sendo $d = 2,042$ os resíduos são tidos como independentes, ou seja, da análise do gráfico P-P verifica-se que a maioria dos pontos se encontra mais ou menos em cima da diagonal principal, logo os resíduos apresentam pelo menos distribuição normal (Anexo 6, C). Relativamente, aos restantes pressupostos, da análise do gráfico *Scatterplot* (Anexo 6, C) verifica-se que os resíduos se distribuem de forma mais ou menos aleatória em torno de 0, encontrando-se pontos isolados. Utilizando o teste de Kolmogorov-Smirnov verifica-se a distribuição normal dos erros ($p \geq ,05$). Ao nível da multicolinearidade os valores de VIF e de Tolerância são apresentados na tabela 17, de onde se conclui que dado haver um $R^2a = ,481$ e um $R^2 = ,485$, a regressão linear explica 50% da variância, ou seja, uma boa proporção (metade) da variabilidade do bem-estar global ($F_{(4)} = 118,925$, $p = ,000$), revelando-se o valor da relação com pares superior aos restantes preditores ($\beta = ,506$).

CAPÍTULO III

DISCUSSÃO GLOBAL DOS RESULTADOS

[...] no qual reconhecemos que as explicações são proposições apresentadas como reformulações de uma experiência, e surgem como um 'convite' de um observador a outro para envolver-se na constituição de um domínio particular, assumindo a impossibilidade de fazer referência a entidades que existam independentemente do que o observador 'faz' na construção do seu explicar.

Maturana (2001)

Neste capítulo procura-se fazer uma síntese que seja interpretativa dos principais resultados do estudo, bem como uma reflexão crítica das implicações práticas do trabalho realizado e as suas limitações. São, ainda, incluídas pistas para investigações futuras.

A forma como o envolvimento é conceptualizado, a importância das dimensões e a sua aplicabilidade para todos os/as estudantes, pois permite melhorar académica, social e afectivamente os seus resultados. É por isso importante que este tipo de estudo seja promovido.

Salienta-se que esta discussão teve em conta as questões de investigação delimitadas em capítulo anterior e às quais houve resposta através do estudo.

A análise factorial da EEEE ao nível da validade mostrou que se mantém a existência de 3 factores conforme o modelo original (Lam & Jimerson, 2008; Veiga, 2011). Todavia, foi encontrada, tal como no estudo de Veiga (2013) que encontrou uma nova dimensão, a dimensão agenciativa²⁴ do envolvimento, uma dimensão não contemplada, o “não-envolvimento” (que pode contribuir para o estudo da multidimensionalidade do constructo). Esta nova dimensão revelou-se, nesta amostra, fundamental para a explicação dos dados em termos sistémicos, ou seja, a realidade do ensino profissional. Quanto à EBEPa não se desenvolveu qualquer estudo aprofundado a este nível, uma vez que o instrumento está aferido (Bizarro, 2001) para os/as adolescentes portugueses/as. Quanto ao IPPA-R, em qualquer uma das versões apresenta 3 dimensões conforme o modelo teórico (relembra-se que este instrumento está adaptado para os/as jovens portugueses), mas como a presente amostra inclui adolescentes mais velhos optou-se pela realização da análise factorial. Qualquer um dos instrumentos apresentou uma boa consistência interna. Estes dados são fundamentais pois os instrumentos escolhidos e utilizados nos estudos devem, efectivamente, avaliar o que se pretende, neste caso, o envolvimento dos/as estudantes na escola, assim como o seu bem-estar psicológico e relação com outros, nomeadamente, pais, pares e professores (variáveis estas que surgem associadas ao envolvimento. Acrescenta-se ainda que no IPPA-R a opção de manter as subescalas conforme o modelo teórico se justifica pelo que já, no capítulo anterior, foi referido.

A escolha dos instrumentos, EEEE, EBEPa e IPPA-R Pais, Pares e Professores, relaciona-se com o constructo que pretendem avaliar (envolvimento, bem-estar e vinculação, respectivamente), cumprindo um conjunto de critérios que permitem, aquando da sua aplicação, de que medem o constructo proposto e que dão a segurança necessária a quem o utiliza. Neste caso a selecção dos mesmos foi feita

²⁴ Veiga (2013) construiu uma nova escala onde incluiu a nova dimensão, agenciativa (cuja base teórica se encontra na teoria social cognitiva, nomeadamente, os pressuposto de Bandura (2008). O encontro desta dimensão enquadra-se na procura de ampliação da multidimensionalidade do envolvimento.

a partir, também, dos seus méritos técnicos em termos de validade, fidedignidade, nível de dificuldade e normas (Anastasi & Urbina, 2000).

Salienta-se que não houve qualquer interferência relacionada com os instrumentos que pudesse limitar ou, até, prejudicar a generalização dos resultados (Anastasi & Urbina, 2000), tendo em conta a população.

Salienta-se, tal como o fazem Anastasi & Urbina (2000), que os instrumentos utilizados estão constantemente a ser alvo de melhorias significativas, através de revisões e, até mesmo, da construção de novos instrumentos tendo em conta a população-alvo (veja-se o facto de em 2013, Veiga ter construído uma nova escala de avaliação do envolvimento do/a estudante na escola).

Verifica-se, conforme os estudos anteriormente apresentados (e mesmos alguns realizados em Portugal, como Charneca (2011) que existem diferenças estatisticamente significativas entre as raparigas e rapazes em todas as dimensões do envolvimento, inclusive na escala global, encontrando-se as raparigas (conforme esperado) mais envolvidas cognitivamente, afectiva e comportamentalmente. Os rapazes apenas se revelam mais “não-envolvidos”. Tal facto é congruente com outros estudos teóricos. A explicação poderá decorrer da forma como o próprio ensino está implementado, ou seja, dirigido essencialmente para conteúdos teóricos que exigem mais atenção e concentração por parte dos/as alunos/as. Estas características estão mais relacionadas com raparigas do que com rapazes, justificando-se tal pela própria fase de desenvolvimento em que se encontram – a adolescência. Tendo em conta tal aspecto será de esperar que os seus resultados escolares sejam superiores aos dos rapazes.

O envolvimento cognitivo difere tendo em conta o ano de escolaridade, o que vai ao encontro de outros estudos (por exemplo, Melo & Quaresma, 2011; Mouchinho, 2012), ou seja, há um aumento do envolvimento global (não só cognitivo) à medida que a escolaridade aumenta. O mesmo acontece com o envolvimento afectivo. Por estes dados se constata que o 11º ano de escolaridade é crucial no que respeita ao envolvimento (todavia, dado o seu grupo mais pequeno em termos de amostra não se pode generalizar tal conclusão). Mais, quanto maior o envolvimento cognitivo, mais altos os resultados académicos, pois o/a estudante se envolve cognitivamente com a escola, maior a probabilidade de conseguir resultados mais elevados.

Por outro lado, o não-envolvimento dos/as alunos/as é mais relevante no 10º ano de escolaridade o que pode ser congruente com a adaptação à escola, aos/as novos/as colegas e acima de tudo com o ensino profissional. Esta informação não é passível de comparação com outros estudos pois não há (não foi encontrado nenhum

estudo do ensino profissional). É, assim, necessário desenvolver mais estudos para se compreender melhor esta característica agora encontrada.

As conclusões agora apresentadas seguem as de Fredricks e colegas (2004) que reveram e analisam a literatura referente ao envolvimento e que de acordo com Pritchard (2008), o que facilita e promove o envolvimento é a presença e suporte dos professores, pais, tarefas desafiantes e oportunidade de escolha.

Ora veja-se que a qualidade de vinculação aos pais é superior nas raparigas o que é congruente com os dados encontrados no estudo de Machado & Oliveira (2007), no qual também são encontradas tais diferenças (ainda que pouco acentuadas).

O facto de as raparigas vivenciarem a adolescência de forma diferente, as suas tarefas desenvolvimentais implicam maior comunicação o que poderá ser um aspecto explicativo para que a sua percepção da relação que estabelecem com os pais ser mais positiva (todavia, seriam necessários mais estudos a este nível que permitem retirar tais conclusões).

Relembra-se que a adolescência é um momento crucial no que se refere às dinâmicas das relações significativas. Neste sentido, o facto de as raparigas estarem mais próximas dos pais, mas ao mesmo tempo mais afastadas (alienadas) parece justificar-se. Isto porque a necessidade de autonomia se evidencia no período da adolescência, o que implica separação.

A relação que estabelecem com os/as professores/as é mais afastada nos rapazes do que nas raparigas que se encontram mais próximas. Este facto consubstancia-se através das relações estabelecidas com os pais, sendo estes/as figuras de autoridade e suporte emocional assim como os/as professores/as, aspecto este que poderá justificar a semelhança de relações/vinculações que se estabelecem. Além do mais, à medida que cresce, a criança vai relacionando-se com outros, neste caso professores/as, construindo relações semelhantes à que cria com os pais e mães.

Sendo este estudo inovador pretende-se que o seu impacto social se enquadra no apresentado em Ruivo e colegas (2004), uma vez que o conhecimento aprofundado da qualidade dos contextos de socialização é fundamental no âmbito da formação inicial e contínua de profissionais ligados à educação. Isto porque os/as participantes são adolescentes que frequentam o ensino secundário nas escolas profissionais e secundárias, tornando-se, deste modo, esta variável determinante.

Actualmente, as turmas do ensino profissional são mais pequenas que no ensino regular, assim como as escolas profissionais são maioritariamente mais pequenas do que as escolas secundárias. Tais factos poderiam estar na base de algumas hipóteses, nomeadamente, em termos de envolvimento afectivo (pois a

relação com a escola seria diferente, assim como o contexto de sala de aula). Esta diferença foi efectivamente significativa, ou seja, os/as alunos/as de escolas profissionais mostram maior envolvimento afectivo, o que pode ser explicado pelo facto de conhecerem toda a comunidade escolar e se sentirem mais seguros nas relações que estabelecem. Este facto reflecte-se igualmente em os/as estudantes terem percepção de maior suporte social e apoio social do que os/as seus/suas colegas das escolas secundárias. Uma vez que conhecem toda a comunidade escolar é possível que as suas auto-verbalização sejam determinantes como facilitadoras de respostas adaptativas dos/as jovens.

Não seria de esperar que também os/as alunos/as das escolas profissionais se mostrassem menos envolvidos mas é o que efectivamente foi encontrado. Tal aspecto poderá ser explicado pelas particularidades de as escolas profissionais se encontrarem muitas vezes instaladas em edifícios sem “aspecto de escola” o que poderá originar, nos/as adolescentes a não-identificação com a “sua” escola, permitindo-lhes o espaço para que se possam sentir bem na sua escola (em consonância com a informação do bem-estar psicológico). Não se poderá, contudo, concluir sobre este facto pois seriam necessários mais estudos a este nível.

As auto-verbalizações positivas como respostas adaptativas dos/as adolescents do 10º ano liga-se às reacções afectivas e à orientação motivacional dirigida aos desempenhos. Esta capacidade é fundamental e deve ser integrada numa percepção capacidade pessoal por forma a funcionar adequadamente no seu contexto. Neste domínio de percepção de competência a capacidade de fazer amigos, ter sucesso escolar e resolver problemas quotidianos com pais/mães e amigos/as. Esta capacidade de resolver problemas com pais/mães implica proximidade afectiva e relação com os/as pais/mães, sendo relevante nos/as alunos/as do 12º ano. Provavelmente pelo facto de se aproximarem do final da fase da adolescência e estarem aos poucos a discriminar as suas características pessoais (positivas e negativas).

Por outro lado, o 11º ano de escolaridade é um ano crucial e a alienação dos pares pode ser explicada pelas tarefas desenvolvimentais do sujeito que procura seleccionar as suas características pessoais. Na sequência destes resultados é congruente que a relação com professores/as seja determinante no 12º ano (fase, em termos escolares (e pessoais), decisiva na vida dos/as adolescentes, pois ou continuam a estudar ou integram o mundo do trabalho).

Ora se a vinculação aos pais e pares é elevada e segura, os resultados escolares sobem, há disponibilidade por parte do/a jovem em aprender, está adaptado/a ao contexto e o suporte social é evidência disso mesmo. Logo, é possível

concluir que se o envolvimento comportamental é elevado, conseqüentemente, os resultados escolares sobem. Neste sentido, revela-se que quando o não-envolvimento assim como a alienação da relação com os/as pais/mães aumentam, os resultados escolares diminuem. Coloca-se, assim, a interessante possibilidade de pensar se o apoio dos/as pais/mães em relação à escolar e suas actividades é determinante ou não.

Os resultados agora encontrados em relação à dinâmica existente entre os resultados escolares e o bem-estar enquadram-se em toda a investigação desenvolvida neste âmbito. Perante tal correlação positiva justifica-se que sejam desenvolvidas mais investigações que a permitam esclarecer.

Resumindo, as análises realizadas permitiram compreender algumas relações que se estabelecem entre as variáveis em estudo. Todavia, para que tais resultados e conclusões sejam generalizados é necessário que se continue a estudar a multidimensionalidade do constructo do envolvimento. Logo, estudar populações diversificadas (por exemplo, de diferentes regiões geográficas) e tamanhos de amostra diversificados permite compreender se tais conclusões são representativas da população em geral ou se são específicas desta amostra.

Este estudo pode ainda ser complementado através de uma análise mais aprofundada do contexto, ou seja, de cada escolar permitiria compreender em que medida as diversas dimensões são afectadas pelas características apresentadas pelo contexto instrucional (nível “escola” e “sala de aula”).

Outra proposta para futuras investigações prende-se com a metodologia. Também neste estudo, assim como nos anteriores, nacionais e internacionais, foi utilizada uma metodologia quantitativa. Será, então, interesse investigar através de métodos qualitativos, que permita compreender a visão dos participantes em relação ao envolvimento. Por exemplo, de acordo com Harris (2008) parece haver uma ausência em termos de literatura em relação à percepção e compreensão que os/as professores/as têm do envolvimento dos/as estudantes.

Assim, sugere-se a continuação destes estudos exploratórios, e ampliar o número de alunos envolvidos com mais turmas dos diferentes cursos do ensino profissional e com outras escolas/instituições de diferentes regiões do país onde a realidade e as ofertas formativas sofrem alterações, assim como continuar a explorar a multidimensionalidade do constructo do envolvimento, pois tal permitirá a comparação entre os dados obtidos com outros estudos na mesma área, permitindo confirmar ou infirmar os resultados alcançados.

Espera-se, assim, que este estudo figure como um contributo motivador para a existência de outras investigações sobre o envolvimento dos/as alunos/as na escola

num tipo de ensino ainda pouco estudado, procurando solidificar as ideias abordadas ao longo deste estudo e acrescentar algum contributo valorativo, ao desafio lançado pela presente investigação (nomeadamente, no uso de uma metodologia qualitativa).

Termina-se este capítulo com referência a algumas limitações do presente estudo é o facto de como é um trabalho desenvolvido em contexto escolar, procurou-se não alterar rotinas, nem perturbar o normal funcionamento das aulas, o que impossibilitou a selecção aleatória dos sujeitos. Neste sentido, as interpretações devem ser feitas com alguma reserva.

A inclusão, nos instrumentos, de itens acerca da participação em actividades extracurriculares pode conduzir a elementos com falta de isenção, em prejuízo dos alunos de escolas que não oferecem oportunidades extracurriculares, como é o caso de escolas profissionais que poucas são as que incluem tais actividades.

Por outro lado, este estudo tem as limitações inerentes aos estudos transversais, podendo e devendo as conclusões ser aprofundadas em posteriores estudos longitudinais; bem como no que respeita à adequabilidade dos instrumentos utilizados (considerando as particularidades do ensino profissional).

Por fim, quanto ao impacto do estudo, os resultados esperados permitirão: comparações internacionais e nacionais do envolvimento dos/as estudantes na escola em várias culturas e países; um conhecimento mais aprofundado do envolvimento na escola dos estudantes portugueses, do ensino profissional; uma melhor compreensão das relações entre o envolvimento na escola e variáveis de ordem pessoal e contextual, sem esquecer os antecedentes e resultados contemplados nos modelos teórico de Lam e Jimerson (2008). Além do exposto salienta-se a necessidade de o ensino profissional ser encarado como um contexto que implica desafios à própria investigação, veja-se que no último livro publicado em Outubro de 2014, sob a coordenação do Prof.Dr. Feliciano Veiga (“Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação” apresentado no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola, em Lisboa) não apresenta qualquer referência ao ensino profissional.

Importante é também a problematização do próprio modelo que surge a partir deste estudo, nomeadamente, o aparecimento da dimensão “não-envolvimento”, ou seja, compreender a dimensão “não-envolvimento” (não pensada no estudo original dos autores), será característica esta do ensino profissional?

Outro dos impactos ponderados neste estudo é o facto de como o modelo teórico utilizado se encontra, ainda em construção e de, em Portugal, ter sido encontrada a dimensão agenciativa do constructo considera-se pertinente e bastante interessante a hipótese de este “novo” modelo ser utilizado também neste contexto em

particular, o ensino profissional. Isto porque esta dimensão agenciativa é conceptualizada como a contribuição construtiva que os/as estudantes dão no ao desenrolar da instrução que recebem. Isto porque é compreendido como um processo através do qual os/as estudantes, intencional e proactivamente personalizam e enriquecem o que é aprendido, bem como as condições em que tal acontece. Ou seja, o/a aluno/a é compreendido/a como agente de acção, que tem iniciativa, intervém, coloca questões, características estas do próprio ensino profissional uma vez que é proposto que os/as estudantes, neste tipo de ensino, desenvolvam tais competências, inclusive a sua proactividade. Isto porque serão, no final dos três anos do curso técnicos/as de uma determinada área profissional, cidadãos/ãs activos/as da sociedade portuguesa e da própria Europa.

CONCLUSÕES

Na verdade, nunca se entende uma nova teoria.

Simplesmente se utiliza.

Albert Einstein

Salienta-se, em primeiro lugar, o facto de o presente estudo se enquadrar na inquietação que surge no âmbito da alienação dos/as estudantes da escola, o declínio da sua motivação e interesse, o que parece estar na base do abandono escolar precoce (abandono este enquadrado e compreendido enquanto um percurso e não momento(s) pontual(is) no caminho académico percorrido pelo/a estudante).

Em segundo, a importância do estudo da adolescência prende-se com o facto de cada vez mais se estar a adoptar a perspectiva de que para além de um período de grandes mudanças e factores de risco, este também é um período de grandes oportunidades de desenvolvimento. Será importante, então, estudar os factores que mais se podem correlacionar com o desenvolvimento saudável dos/as adolescentes/as e com um maior nível de bem-estar nos/as mesmos/as. Dotar os/as jovens de ferramentas e competências que lhes permitam ultrapassar as dificuldades e prosseguirem um percurso pessoal e social eficaz, deverá ser uma preocupação de todos os que trabalham com esta faixa etária.

Sabe-se que os/as alunos/as não se envolvem quando as tarefas são demasiado fáceis ou complexas e que alguns/mas alunos/as estão envolvidos/as numa aula mas não noutras. Sabe-se, também, que alguns subgrupos de estudantes parecem beneficiar do envolvimento mais do que outros. É, por isso, que é necessário investigar o envolvimento.

O presente estudo inclui-se na abordagem teórica de compreensão do constructo do envolvimento (conceptualizado como metaconstructo) dos/as estudantes na escola, nomeadamente a sua multidimensionalidade e sua conceptualização numa perspectiva sistémica. Por outro lado, o facto de incidir sobre estudantes do ensino profissional permite uma abordagem diferente do que existe na literatura nacional e internacional. Relembrando-se que o próprio ensino profissional procurou ser uma resposta no sentido de ultrapassar o insucesso escolar dos/as jovens aquando do seu percurso académico, evitando, igualmente, a saída precoce dos/as estudantes (anteriormente à escolaridade obrigatória, 12º ano de escolaridade).

Concluindo, o constructo do envolvimento tem sido estudado ao longo do tempo mas sempre com algumas reticências nomeadamente em termos de definição e modelo conceptual através do qual é estudado. Logo dado existirem múltiplas definições e modelos teóricos, neste estudo optou-se pelo uso do modelo conceptual de Lam e Jimerson (2008), dado ser um modelo consensual entre os/as investigadores/as. Todavia não é um constructo ou modelo fechado, encontra-se em transformação, pois com cada contributo teórico há sempre a possibilidade de aperfeiçoar não só a definição mas o modelo em si. Por exemplo, sendo um modelo

em construção, todos os novos contributos são ponderados, veja-se o caso da inclusão de uma nova dimensão, a dimensão agenciativa.

Considera-se, então, (e de acordo com o modelo teórico utilizado no estudo) que o envolvimento é um constructo multidimensional, composto por três dimensões, cognitiva, emocional e comportamental. No seu modelo encontram-se os antecedentes e resultados, encontrando-se o envolvimento entre ambos. Ou seja, é identificado, no modelo conceptual, um conjunto de variáveis (organizadas em factores) de onde se salienta o contexto de instrução e das relações sociais, bem como os factores pessoais (como as crenças motivacionais), enquanto antecedentes. Sendo o envolvimento na escola composto por três dimensões, com implicações/resultados que incluem não só os resultados escolares mas também o funcionamento emocional.

O constructo do envolvimento relaciona-se com outros dois constructos, o bem-estar psicológico e a vinculação (relação com pais, pares e professores/as). Neste sentido e por forma a compreender a sua relação foram utilizados os instrumentos EEEE, EBEP e IPPA-R Pais, Pares e Professores. Tal relação tem vindo a ser, conforme apresentado, a responder a questões como o abandono da escola antes dos 18 anos de idade e sem terem concluído o Ensino Secundário.

Foi possível através da análise dos dados recolhidos responder a todas as questões de investigação, sendo que os resultados, na sua generalidade, seguem as conclusões de outros estudos nacionais e internacionais. Por exemplo, a relação com professores/as é uma variável preditora do envolvimento, a relação com pares é preditora do bem-estar psicológico e o envolvimento comportamental é preditor dos resultados escolares.

Sendo o envolvimento do/a estudante na escola um elemento chave dos resultados académicos, que diminui as probabilidades de abandono escolar (Carter & colegas, 2007; Fredricks & colegas, 2004; Jimerson & colegas, 2003). Este constructo, independentemente da especificidade da sua definição, está geralmente associado de forma positiva com os resultados desejados de aprendizagem académicas, sociais e emocionais (Klem & Connell, 2004). Também, neste ponto, é importante reforçar a necessidade de continuar a investigação no âmbito do ensino profissional considerando variáveis como o tipo de curso, a motivação e expectativas associadas à escolha profissional, entre outras. Lembra-se que neste estudo o ensino profissional foi conceptualizado no âmbito do quadro teórico sistémico de Bronfenbrenner, sendo encarado como um contexto de desenvolvimento, logo, a apresentação de características da fase da adolescência e da própria escola enquanto contexto de desenvolvimento é pertinente para a compreensão de todo o trabalho.

Assim, uma compreensão maior do envolvimento dos/as alunos/as na escola pode contribuir para aumentar a eficácia dos/as profissionais da educação na promoção do sucesso escolar. A clarificação das dimensões do envolvimento nas escolas e dos seus múltiplos contextos possibilitará uma planificação de processos e intervenções destinadas a reforçar a participação da escola. Esta é, então, a base de conhecer novos elementos, a ter em conta em programas direccionados para a prevenção e para a diminuição do fracasso e do abandono escolar, como se constata também no ensino profissional. Veja-se que o 11º ano de escolaridade é um ano crucial, podendo, neste caso, a alienação dos pares ser explicada pelas tarefas desenvolvimentais do sujeito que procura seleccionar as suas características pessoais e, conseqüentemente, profissionais. Na sequência destes resultados é congruente que a relação com professores/as seja determinante no 12º ano de escolaridade, uma vez que este, no ensino profissional, é um período determinante em termos escolares (e pessoais), decisivo na vida dos/as adolescentes, pois ou continuam a estudar (optando pelo prosseguimento de estudos) ou integram o mundo do trabalho, uma vez que este tipo de ensino permite aos/às estudantes ingressarem no Mercado de trabalho como técnicos/as da área do curso seleccionado por si.

Concluindo, ao contrário do que acontece com estudantes dos 2º e 3º ciclos, que mostram um decréscimo no seu envolvimento na escola à medida que avançam na escolaridade, neste estudo verificou-se que os/as estudantes se mostram mais envolvidos na escola (inclusive, cognitivamente) à medida que vão progredindo no seu percurso escolar. Esta perspectiva parece congruente com a característica do ensino profissional – componente prática. Isto porque a possibilidade de integrar o Mercado de trabalho no final do curso profissional que o/a jovem frequenta poderá ser uma explicação bastante viável do facto de os/as estudantes do 12º ano de escolaridade demonstrarem uma maior percepção de suporte dos pares e dos/as professores/as, apresentando-se mais envolvidos/as e com níveis de bem-estar superiores. Contudo, para que estas conclusões sejam “alargadas” são necessários mais alguns estudos confirmatórios de tais conclusões. Bem como se defende a continuação de estudos relativamente a eventuais variáveis preditoras do envolvimento dos/as estudantes do ensino profissional na escola, testando igualmente os efeitos da moderação e mediação das mesmas. Neste sentido, poder-se-á questionar se a influência de outras variáveis, como a escolha vocacional, funcionará como mediadora, sendo assim, uma característica específica do ensino profissional?

Antes de concluir salientam-se três aspectos fulcrais encaradas como possíveis implicações práticas do estudo: o envolvido é tido como a pedra angular das recentes iniciativas de reforma do ensino, incluindo a formação de docentes que deverá ter em

conta a transdisciplinariedade do constructo do envolvimento. Esta perspectiva de o envolvimento ser tido como pedra angular foi constatado auqnado darevisão de literature efectuada neste estudo, ou seja, o facto de se dirigir o estudo para os antecedentes e resultados dopróprio modelo do envolvido utilizado, em particular o que se pretendeu estudar, a relação entre o envolvimento e as variáveis, bem-estar e suporte social.

Por tudo isto, faz sentido terminar citando Fernando Pessoa, “Se não sei quem sou, como saberei para onde ir?”, se não compreendermos o envolvimento como se pode reflector sobre possíveis intervenções globais que visem promover o envolvimento e o bem-estar dos/as estudantes?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Quando você quiser saber algo que ignora,
não pergunte aos sábios ou aos amigos:
pergunte aos livros.*

Afrânio Peixoto

- Abbott, R.D., O'Donnell, J., Hawkins, J.D., Hill, K.G., Kosterman, R. & Catalano, R.F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 542-552.
- ACPA & NASPA (2004). *Learning reconsidered: A campus-wide focus on the student experience*. Washington, DC: National Center for Higher Education. <http://www.myacpa.org/pub/documents/LearningReconsidered.doc>
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 709-716.
- Ainsworth, M.D.S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 331-341.
- Almeida, S. & Feire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves-Pinto, M.C. & Formosinho, J.O. (1985). Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar. *Análise Social*, vol. XXI (87-88-89), 1041-1051.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica (7ªed.)*. Porto Alegre: ArtMed.
- Anderman, A. & Maehr, L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–310.
- Anderson, B., Holmes, M. D. & Ostresh, E. (1999). Male and female delinquents' attachments on severity of self reported delinquency. *Criminal Justice and Behavior*, 26, 435-452.
- Antunes, C. & Fontain, A.M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise factorial confirmatória da escala *Social Support Appraisals*. *Paidéia*, 15(32), 355-366.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 369-386.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. & Reschly, A.M. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427–445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Armsden, G.C., & Greenberg, M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16,427–454.
- Axelson, R. & Flick, A. (2011). Defining Student Engagement. *Change: The magazine of Higher Learning*, 43, nº1, 38-43. DOI: 10.1080/00091383.2011.533096

- Bahia, S., Janeiro, I. & Duarte, R. (2007). Personal and contextual factors in the construction of acting careers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (1), 57-74.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (2008). A teoria social na perspectiva da agência. In A. Bandura, R. Azzi & S. Polydoro. *Teoria Social Cognitiva – Conceitos Básicos* (pp.69-96). Porto Alegre: ArtMed.
- Barboza, G.E., Schiamberg, L.B., Oehmke, J., Korzeniewski, S.J., Post, L.A. & Heraux, C.G. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *J Youth Adolescence*, 38,101–121.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92,568-582.
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Becker, B. & Luthar, S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37, 197–214.
- Berndt, T.J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, nº1, 61-79.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Psicologia Clínica da Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Bizarro, L. (2001). A Avaliação do Bem-Estar Psicológico na Adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116.
- Bizarro, L. (2001). O Bem-Estar Psicológico de Adolescentes com Insuficiência Renal Crónica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2, 55-67.
- Blain, M.D., Thompson, J.M. & Whiffen, V.E. (1993). Attachment and perceived social support in late adolescence: The interaction between working models of self and others. *Journal of Adolescent Research*, 8, 226-241.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S. & Bowes, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), e9 – e18.

- Borges, A.; Manso, D.; Tomé, G. & Matos, M. (2008). Ansiedade e Coping em Crianças e Adolescentes: Diferenças relacionadas com a Idade e Género. *Análise Psicológica*, 4 (XXVI), 551-561.
- Bowlby, J. (1956). The growth of independence in the young child. *Royal Society of Health Journal*, 76, 587-591. Retirado de www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/independence.pdf
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol. III, Loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (Eds.). (2001). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 2010, Vol. 42, Nº 2, 80-92.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Brito, R. & Koller, S.H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In A. M. Carvalho (Org.), *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp.115-129). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brophy, J.(1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200–215.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen, K.Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*(pp. 286 – 309). New York: Springer-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time. In P.Moen, G. H. Elder & K. Luscher (eds.). *Examining Lives in Context* (pp.619–647). Washington: A.P.A.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: ArtesMédicas.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*.California: Sage publications.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.

- Bryk, A.S. & Thum, Y.M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, 353-383.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Buriel, R. (1983). Teacher-student interactions and their relationship to student achievement: A comparison of Mexican-American and Anglo-American children. *Journal of Educational Psychology*, 75, 889-897.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Canavarro, J. (relator) (2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Candeias, A. M. (1997). Poderemos, efectivamente, falar de uma escola multidimensional? *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1 (1), 455-466.
- Candeias, H. (2011). *Ideias de Estudantes sobre Actividades Extra-Escola – Um Estudo numa Escola Profissional*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica (não publicada). Évora: Universidade de Évora
- Carretero, M.; Cascón, J.A.L. (1995). Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência. (pp.273-287). Coll, C., Palacios, J.; Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, vol. 1 (pp273-287). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51–62.
- Carvalho, J. (2009). *Savoring: uma forma de promover o bem-estar? A Relação entre as Crenças, as Estratégias de Savoring e o Bem-Estar Pessoal nos Adolescentes. Um estudo exploratório*. Tese de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Stress e Bem-estar – Intervenção na Família, na Escola e no Trabalho. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Castelo-Branco, J., Frazão, P., Menéres, S. & Lourenço, O. (2001). Teorias da mente: passado, presente e futuro. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 367-397.
- Cernkovich, S. A., & Giordano, P. G. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Crimnology*, 30, 261-290.

- Charneka, A.L. (2012). *Envolvimento na Escola, Bem-Estar e Vinculação aos Pais, Pares e Professores/as: Um estudo com alunos/as dos ensinos básico e secundário*. Tese de Mestrado em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação (não publicada). Évora: Universidade de Évora.
- Chen, J.K. & Astor, R.A. (2011). School Engagement, Risky Peers, and Student-Teacher Relationships as Mediators of School Violence in Taiwanese Vocational versus Academically Oriented High Schools. *Journal of Community Psychology*, Vol. 39, No. 1, 10–30.
- Christenson, S. L. & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31, 378 – 393.
- Christenson, S.L., Sinclair, M.F., Lehr, C.A. & Hurley, C.M. (2000). Promoting successful school completion. In D. Minke & G. Bear (Eds.), *Preventing school problems—Promoting school success: Strategies and programs that work* (pp. 211–257). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Chu, P., Saucier, D., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 29, (6), 624-645.
- Código Civil Português* (5ªed.). Coimbra: Almedina.
- Cohen, J. (1992). Quantitative Methods in Psychology: A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. DOI:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen, L. & Manion, I. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conchas, G. Q. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71, 475–504.
- Connell, J.P., Halpern-Felsher, L., Clifford, E. & Crichlow, W. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research*, 10, 41-63.
- Connell, J., Spencer, M.B. & Aber, J.L. (1994). Educational risk and resilience in African American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506.
- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: amotivational analysis of self-system processes. In Gunnar, M.R. & Sroufe, L.A. (eds). *Self-Processes in Development: Minnesota Symposium on Child Psychology*. Vol. 23. Chicago, Ill: University of Chicago Press (pp. 43-77).

- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1994). *Engagement Versus Disaffection: Motivated Patterns of Action in the Academic Domain*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Constituição da República Portuguesa* (online). Retirado de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art9>
- Cooper, H., Valentine, J.C., Nye, B. & Lindsay, J.J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 369-379.
- Costa, M. (1991). Desenvolvimento da identidade em contexto escolar. In, B. P. Campos (Ed.) *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Creed, P. A., Muller, J., & Patton, W. (2003). Leaving high school: The influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of Adolescence*, 26, 295–311.
- Csikszentihalyi, M. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. NY: Basic Books.
- Csikszentihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. NY: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Cummins, J. (2006). Multiliteracies pedagogy and the role of identity texts. In Leithwood, K., McAdie, P., Bascia, N. & Rodrigue, A. (Eds). *Teaching for deep understanding: What every educator should know*. (pp.85–93). CA: CorwinPress.
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012
- Demaray, M.K. & Malecki, C.K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, vol.32, nº3, 471-489.
- Demaray, M.K., Malecki, C.K., Rueger, S.Y., Brown, S.E. & Summers, K.H. (2009). The Role of Youth's Ratings of the Importance of Socially Supportive Behaviors in the Relationship Between Social Support and Self-Concept. *J Youth Adolescence*, 38, 13–28.

- Department of Education and Early Childhood Development (2009). *Effective Schools are Engaging Schools: Student Engagement Policy Guidelines*. Melbourne: Student Wellbeing and Support Division Office of Government School Education Department of Education and Early Childhood Development.
- Diário da República, 2.^a série — N.º 78 — 20 de Abril de 2011. *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses*.
- Dias, G. & Fontaine, A. (1996). Tarefas desenvolvimentais e bem-estar dos Jovens: Algumas Implicações para o Aconselhamento psicológico. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 103-114.
- Diaz-Aguado, M.J. (1995). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal Youth Adolescence*, 36, 391-401.
- DuBois, D.L., Eitel, S.K., & Felner, R.D. (1994). Effects of family environment and parent child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 405–414.
- DuBois, D.L., Felner, R.D., Brand, S., Adan, A.M., & Evans, E.G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development*, 63, 542–557.
- Dunleavy, J., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Exploring the concept of student engagement and its implications for teaching and learning in Canada*. Toronto: Canadian Education Association.
- Dynarski, M., & Gleason, P. (2002). How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Student Students Placed at Risk*, 7(1), 43-69.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage– environment fit: Developing appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 13– 44). New York: Academic Press.
- Elias, M. (2006). The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning (4-14). In Elias, M.J. & Arnold, H. *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*. CA: Corwin Press.
- Elliott, S.N., Malecki, C.K. & Demaray, M.K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9, 19-32.
- Estrela, M. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erickson, F. (1987) Transformation and school success: The politics and culture of school achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 335–356.
- Felipe, A. & Madruga, J. (2008). Componentes cognitivos que favorecem la adaptación social en la infancia: prevención del *bullying* desde la educación infantil. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 217-226.
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., Rummens, J.A., Cote, D., & Roth-Edney, D. (2005). *Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school*. Final Report submitted to the Ontario Ministry of Education.
- Fernandes, H. (2007). *O Bem-Estar Psicológico em Adolescentes: Uma Abordagem Centrada no Florescimento Humano*. Tese de Doutorado em psicologia. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R. & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, nº18, 155-172.
- Ferreira, S. (2011). *Um olhar crítico sobre a Psicologia Vocacional: género, classe social e relação família-trabalho em adolescentes e jovens adultos e adultas*. Tese de Doutorado em Psicologia - Área de Especialização em Psicologia Vocacional. Escola de Psicologia: Universidade do Minho.
- Festas, I. (2007). Estratégias de compreensão e estudo de textos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva, & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A Coruña/ Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, pp. 1236-1242.
- Figueiredo, B.; Marques, A.; Costa, R.; Pacheco, A; Pais, A. (2005). Bonding: escala para avaliação. O envolvimento emocional dos Pais com o Bebê. *Psychologica*, 40, 133-154.
- Figueiredo, T. & Machado, T.S. (2010). Representação da vinculação a Pais, Pares e Professores – estudos preliminares do IPPA-R para crianças do ensino básico. *Actas do I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp.1384-1398). Braga: Universidade do Minho.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a Estatística usando o SPSS*. São Paulo: ArtMed
- Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology*, 23, 235–247.
- Filho, D. & Júnior, J. (2009). Desvendando os mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). *Revista Política Hoje*, 18(1), 115-146.

- Fino, C.N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J.D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J.D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Finn, J.D., & Voelkl, K.E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Finn, J.D., & Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221 - 234.
- Flessa, J., Gallagher-Mackay, K. & Ciuffetelli-Parker, D. (2010). 'Good, Steady Progress': Success stories from Ontario elementary schools in challenging circumstances. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, nº 101.
- Fontes, C. (2008). *Modelos Organizativos de Escolas e Métodos Pedagógicos* (online). Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm#conducionista> (10.10.2010).
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). Student engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K.A. Moore & L. Lippman (Eds.). *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, J.A., & Eccles, J.S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10, 132- 146.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologists*, 58, 218 – 226.
- Fredrickson, B.L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172 – 175.
- Fredrickson, B.L., & Losada, M.F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678 – 686.

- Friesen, S. (2009). *What did you do in school today? Teaching effectiveness: A framework and rubric*. Toronto: Canadian Education Association.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school : individual and school-level influences. *LSAY Research Reports*. Longitudinal surveys of Australian youth research report, n.º 27. Australian Council for Educational Research. Disponível em http://research.acer.edu.au/lsay_research/31.
- Furlong, M. & Christenson, S.L. (2008). Engaging Students at School and with Learning: a relevant construct for *all* students. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 365-368 (publicado online na Wiley InterScience, www.interscience.wiley.com).
- Furlong, M.J., Whipple, A.D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A, & Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*, Vol. 8, pp. 99-113.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 1, 148-162.
- Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J.L. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. N.Y.: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *La Nueva Ciencia de la Mente* (1ª ed. 1985). Barcelona: Ed. Paidós.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, C. (2008a). *O impacto das exigências emocionais no engagement: o papel do coping social como variável mediadora*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia (secção de Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gomes, C. (2008b). *Paralisia Cerebral: Atividades lúdicas e processos desenvolvimentais em ambiente hospitalar*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.
- Goethe, J.W. (1993). *Doutrina das cores*. São Paulo: Nova Alexandria.

- Gonçalves, C. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Goodenow, C., & Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60-71.
- Goslin, D.A. (2003). *Engaging minds: Motivation & learning in America's schools*. Lanham, MD: Scarecrow Press, Inc.
- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B. & Akey, K. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462–482.
- Green, J., Martin, A. & Marsh, H. (2006). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17, 269–279.
- Greenwood, C., Horton, B., & Utey, C. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31, 328–349.
- Gutman, L.M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223-248.
- Halstead, J. & Jiamei, X. (2009). Maintaining the balance: teacher control and pupil disruption in the Classroom. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(3), 142-156.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through the eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. California: Press: California.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2008). The fourth way. *Educational Leadership*, 56–60.

- Harris, L.R. (2008). A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in Learning. *The Australian Educational Researcher*, vol. 35, nº1, 57-79. DOI: 10.1007/BF03216877.
- Hawkins, J.D., Guo, J., Hill, K.G., Battin-Pearson, S. & Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5, 225–236.
- Heaven, P.C.L., Mak, A., Barry, J., & Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences*, 32, 453-462.
- Herr, E. (2008). Social Contexts for Career Guidance Through out the World. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 45-94). Springer Science + Business Media, B.V.
- Hetherington, E.M. (1998). Relevant issues in developmental science: Introduction to the special issue. *American Psychologist*, Vol. 53(2), 93-94.
- Hoppe, M. J., Wells, E. A., Simpson, E. E., Gainey, R. R., & Catalano, R. F. (1998). Bonding in a high-risk and a general sample of children: Comparison of measures of attachment and their relationship to smoking and drinking. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 59-81.
- Hughes, J.N. & Zhang, D. (2007). Effects of the structure of classmates' perceptions of peers' academic abilities on children's perceived cognitive competence, peer acceptance, and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 400–419.
- Hussein, G., (2010). The Attitudes of Undergraduate Students Towards Motivation and Technology in a Foreign Language Classroom. *International Journal of Learning and Teaching*, 2(2), 14-24.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 21–40. DOI: 10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Jennings, G. (2003). An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement. *The California School Psychologist*, Vol. 8, 43-52.
- Jimerson, S. (2003). The California School Psychologist Provides Valuable Information Regarding School Engagement, Youth Development, and School Success. *The California School Psychologist*, Vol. 8, 3-6.
- 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, 7-27.

- Johnson, M.K., Crosnoe, R. & Elder, G. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (2003). Sociocultural Contexts for Teaching and Learning. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology.vol. 7. Educational Psychology* (pp. 125-151). New Jersey: J. Wiley & Sons.
- Joseph, J. (2002). School factors and delinquency: A study of African American Youths. *Journal of Black Studies*, 26, 340-355.
- Klem, A.N. & Connell, J.P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, Vol. 74, nº 7, 262-273.
- Kortering, L. & Braziel, P. (2008). Engaging Youthin Schooland Learning: the emerging key to school success and completion. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 461-465.
- de Kruif, R.E.L., McWilliam, R.A., Ridley, S.M., & Wakely, M.B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.
- Kuh, D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33,10–17.
- Kurdek, L.A. & Sinclair, R.J. (2000). Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 449-457.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- 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.H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B.P., Yang, H. & Zollneritsch, J. (2011). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94.
- Lam, S., Wong, B., Yang, H. & Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.403-419). New York: Springer.

- Lam, S., Yim, P., Law, J. & Cheung, R. (2004). The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 281-296.
- Leckman, J.F. & Mayes, L.C. (2007). Nurturing resilient children. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 48, 221-223.
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32(3), 342–364.
- Lehr, C.A., Sinclair, M. & Christenson, S.L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the Check & Connect model. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9(3), 279-301.
- Lent, R. (2005). A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 101-127). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Lent, R., Brown, D., & Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. In D. Brown e colaboradores (Eds.), *Career Choice and Development – 4th Ed.* (pp.255-311). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Lerner, R. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: a developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 27-32.
- Levinson, B. (1992). Ogbu's anthropology and critical ethnography of education: A reciprocal interrogation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5(3), 205–225.
- Lewin, K. (1965). *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Li, Y. & Lerner, R.M. (2011). Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, Vol. 47, nº 1, 233–247.
- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 5-28.
- Machado, M. & Figueiredo, T. (2010). Vinculação a Pais, Pares e Professores – estudos com o IPPA-R para crianças do ensino básico, *Psychologica*, 53, 27-45.
- Machado, M. & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: o estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação*, VI(1), 97-115.

- Maddox, S.J. & Prinz, R.J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 6, 31–49.
- Madeira, M.H. (2006). Ensino Profissional de Jovens: Um Percorso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121-141.
- Mahatmya, M., Lohman, B.J., Matjasko, J.L. & Farb, A.F. (2012). Engagement across developmental periods. In S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45-3). NY: Springer.
- Mahoney, J.L., & Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241 - 253.
- Mahoney, J.L., Parente, M.E., & Zigler, E.F. (2010). After-school program participation and children's development. In J. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 379-397). New York, NY: Routledge
- Malecki, C.K. & Demaray, M.K. (2002). Measuring perceived social support: development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, Vol. 39(1), 1-18.
- Mann-Erickson, G. & Martinez, J. (2007). *21 Ways to Engage Students in School*. Denver, CO: National Center for School Engagement.
- Manso, A. (2006). Duas meditações de pendor especulativo em torno da educação e formação profissional. In Patrício, M. (org.). *Educação e Formação Profissional – As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*. Porto: Porto Editora.
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1); 153-184.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (3ªed.). Lisboa: Ed. Sílabo.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar: Um Guia do Professor*. Lisboa, Editorial Presença.
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marsh, H. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646–656.
- Martin, A. (2001). The Student Motivation Scale: a tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1–20.

- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34–49.
- Martin, A. (2003a). *Boys and motivation: Contrasts and comparisons with girls' approaches to schoolwork*. *Australian Educational Researcher*, 30, 43–65.
- Martin, A. (2003b). Enhancing the educational outcomes of boys: Windings from the A.C.T investigation into boys' education. *Youth Studies Australia*, 22, 27–36.
- Martin, A. (2004). School motivation of boys and girls: differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56, 133–146.
- Martin, A. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239–269.
- Martin, J., Marsh, W. & Debus, L. (2001). A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal*, 38, 583–610.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psíquilibrium Edições.
- Martins, E.C. (2000). Entre o provável e o desejável: A educação no novo milênio. *Educare-Educere* (1), 1, 7-20.
- Martins, E.C. (2003). Caminho e (des)Caminhos do Ensino Secundário. Tendências e contributos. *Educare-Educere* (2), 2, 15-40.
- Martins, E.C. (2004). Nov(a)idade na (Re)Configuração do Sistema Educativo. Reflexão sobre a lei de bases. *Educare-Educere* (1), 2, 19-35.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. DOI: 10.1037/h0054346.
- Matos, M. (2010) (coord.). *Kidscreen10 2010 – Qualidade de Vida e Saúde em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: FMH-UTL.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Mayer, L.R. (2002). *Rede de Apoio Social e Representação Mental das Relações de Apego de Meninas Vítimas de Violência Doméstica*. Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Psicologia, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento.
- McDermott P.A., Mordell M. & Stolfus J.C. (2001). The organization of student performance in American schools: discipline, motivation, verbal learning, and nonverbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 65-76. DOI: 10.1037/0022-0663.93.1.65.

- McMahon, S., Parnes, A., Keys, C. & Viola, J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 387-401. DOI: 10.1002/pits.20304
- McKinney, J.D., Mason, J., Perkerson, K. & Clifford, M. (1975). Relationship between classroom behavior and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol 67(2), 198-203. DOI:10.1037/h0077012.
- McWilliam, R.A., & Bailey, D.B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D.B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (pp. 229-255). Columbus, OH: Merrill.
- McWilliam, R.A., & Bailey, D.B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147. DOI:10.1177/027112149501500201.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 59-71. DOI: 10.1177/002246699903300302
- Meece, J., Wigfield, A., & Eccles, J. (1990). Predictors of mathematics anxiety and its influence on young adolescents' course enrolment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Melo, M. & Quaresma, F. (2011). Envolvimento do estudante na escola e autoestima: Um estudo com alunos do 2º e 3º ciclos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. C. Brenlla Blanco, B. Duarte da Silva & L. S. Almeida (orgs.), *Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1823-1832). Coruña: Universidade da Coruña.
- Melo, M. & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, XI, Vol. 15, N.º2, 41-54.
- Melo, M. & Pereira, T. (2011). Envolvimento dos Estudantes na Escola: Contributos para a sua Conceptualização, Caracterização, Avaliação e Promoção. In J.-M. Román Sánchez, M.-A. Carbonero Martín & J.-D. Valdivieso Pastor (comp.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 8301-8316). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación
- Mesquita, R. & Duarte, F. (1996). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ministério da Educação (2007). *Education and Training in Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B. & Nichols, J.D. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future

- Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21,388–422.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2003). *A model of future-oriented motivation and self-regulation*. Paper presented as part of a symposium at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research, Chicago, IL.
- Miller, R. B., & Brickman, S. A. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9–33. DOI: 10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39
- Moll, L.C. (2002) (coord.). *Vygotsky e a educação – Implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica*. Porto Alegre:Arte Medicas.
- Morin, E. (2005). *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina.
- Morrison, G., Cosden, M., O'Farrell, S. & Campos, E. (2003). Changes in Latino Students' Perceptions of School Belonging Over Time: Impact of Language Proficiency, Self-Perceptions and Teacher Evaluations. *The California School Psychologist*, Vol. 8, pp. 87-98. DOI 10.1007/BF03340898
- Mouchinho, O. (2012). *Envolvimento dos estudantes na escola e percepção de suporte social: Um estudo com alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada. Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Évora.
- Murray, E.J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara- Koogan.
- Murray, C. & Greenberg, M.T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41. DOI: 10.1002/1520-6807(200101)38:1<25::AID-PITS4>3.0.CO;2-C
- Nada Raja, S., McGee, R., & Stanton, W. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological wellbeing in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 471–485.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement for secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 14–24.
- Neves, M. (2008). *Promoção de competências de coping em alunos do 3º ciclo – Um Estudo Exploratório*. Mestrado em Psicologia, área de especialização em Stress e Bem-Estar, Intervenção na Família, na Escola e no Trabalho. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Neves, M. C., & Carvalho, C. (2006). A Importância da Afectividade na Aprendizagem da Matemática em Contexto Escolar. Um Estudo de Caso com Alunos do 8º Ano. *Análise Psicológica*, 24(2), 201-215.

- Newcomb, M. (1990). Social support and personal characteristics: A developmental and interactional perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 54-68. DOI: 10.1521/jscp.1990.9.1.54
- Newman, F.M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51, 546-564.
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In Newmann, F.M. (ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York. NY: Teachers College Press (pp.11-39).
- Nicola, P. (2008). Como Construir uma Boa Questão de Investigação? In Médicos de Medicina Geral e Familiar. *Investigação Passo a Passo – Perguntas e Respostas Essenciais para a Investigação Clínica*. Lisboa: Núcleo de Investigação da APMCG (pp.19-25)
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). *Student engagement: When recitation becomes conversation*. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.
- OECD (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries. Results from PISA 2000*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OCDE (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA.
- O'Farrell, S. & Morrison, G. (2003). A Factor Analysis Exploring School Bonding and Related Constructs Among Upper Elementary Students. *The California School Psychologist*, Vol. 8, 53-72.
- Ontario Ministry of Education (2008). *Finding common ground: Character development in Ontario schools, K–12*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Orthner, D.K.; Akos, P.; Rose, R.; Jones-Sanpei, H.; Mercado, M. & Woolley, M.E. (2010). CareerStart: A Middle School Student Engagement and Academic Achievement Program. *Children & Schools*, Vol.32, nº 4, 223-234.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Pacheco, J. (1991). A Reforma do Sistema Educativo – Alguns Pressupostos da Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensino Básico e Secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), 69-83.
- Pais-Ribeiro, J. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3 (XVII), 547-558.
- Pajares, F. & Schunk, H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Orgs.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex.

- Parlamento Europeu (2008). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de Abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, C111, 1-7.
- Pascoal, A. (2002). O Ensino Profissionalizante no Contexto do Sistema Educativo. Evolução do ensino profissionalizante. *JANUSOnLine*. Disponível em http://www.janusonline.pt/2002/2002_1_2_13.html
- Perdue, N.H.; Manzeske, D.P. & Estell, D.B. (2009). Early Predictors of School Engagement: Exploring the Role of Peer Relationships. *Psychology in the Schools*, vol. 46(10), 1084-1097.
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, Burnout e Engagement nos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: O Papel dos Esquemas Precoces Mal Adaptativos no Mal-Estar e no Bem-Estar dos Professores*. Doutoramento em Psicologia (Especialidade em Psicologia da Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pinto, A.I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M. & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica*, vol.24, n.4, pp.447-466.
- Pintrich, R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Pintrich, R. & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pontius, L. & Harper, R. (2006). Principles for good practice in graduate and professional student engagement. *New Directions for Student Services, Fall*, 47–58.
- Pritchard, G. (2008). Rules of engagement: how students engage with their studies. *Newport CELT Journal*, vol. 1, 45-51.
- Queirós, P., Gomes, P., Silva, P. (2006). Valores, Educação e Formação Profissional: Algumas Considerações. In Patrício, M. (org.). *Educação e Formação Profissional – As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M.Z. (2012). *Envolvimento dos Alunos na Escola - um Estudo no Ensino Secundário*. Dissertação de ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em

- Educação, Área de especialização em Formação Pessoal e Social. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Remédios, C. (2010). *O Bem-Estar Psicológico e as Competências Pessoais e Sociais na Adolescência*. Tese de Mestrado Integrado. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia.
- Reschly, A. & Christenson, S. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.3-19). New York: Springer.
- Reschly, A., Huebner, E., Appleton, J. & Antaramian, S. (2008). Engagement as Flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 419-431.
- Riviere, D., Sotomayor, L., West-Burns, N., Kugler, J. & McCready, L. (2008). *Towards a multidimensional framework for student engagement*. Centre for Urban Schooling, OISE / University of Toronto: Toronto.
- Roderick, M. & Camburn, E. (1999). Risk and recovery from course failure in the early years of high school. *American Educational Research Journal*, 36(2), 303–343.
- Rogers, A. (2000). *Literacy in the Information age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- Rudduck, J. & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. New York: Routledge.
- Ruivo, J.; Pinto, A.; Aguiar, C.; Nóbrega, M. & Cruz, O. (2004). *Estudo longitudinal do Envolvimento e Adaptação da Criança (2005-2008)*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Rumberger, R.W. & Larson, K.A., (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M. & Powelson, C.L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60, 49-66.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and facilitation of integrative process. *Journal of Personality*, 63 (3), 397-427.

- Ryzin, M., Gravely, A., Roseth, C (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *J Youth Adolescence*, 38, 1–12.
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory - Energy, Dedication, and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment* 2012; Vol. 28(1): 60–67.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Lúcio, P. (2006). *Metodología de La Investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Samuelsson, M., Thernlund, G. & Ringström, J. (1996). Using the five field map to describe the social network of children: A methodological study. *International Journal Behavioral Development*, 19(2), 327-345. DOI: 10.1177/016502549601900206
- Santos, C. (2007). *Estatística Descritiva - Manual de Auto-aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour. In Brown, D. & Associates (Eds.). *Career choice and development*, pp.149-205. San Francisco, CA: Wiley.
- Savickas, M. (2008). Helping People Choose Jobs: A History of the Guidance Profession. In J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 97-113). Springer Science + Business Media, B.V.
- Scales, P., Benson, P., Leffert, N. & Blyth, D. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.
- Scholte, R., Overbeek, G., Brink, G., Rommes, E., de Kemp, R., Goossens, L. & Engels, R. (2009). The Significance of Reciprocal and Unilateral Friendships for Peer Victimization in Adolescence. *J Youth Adolescence*, 38, 89–100. DOI: 10.1007/s10964-008-9287-6
- Schunk, H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 3–6. DOI:10.1037/h0092681.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguish the means and ends. In P.A. Alexander & P.H. Winnie (Eds.), *Handbook of educational psychology* (Vol. 2, pp. 349-367). Manhattan: Lawrence Erlbaum.
- Schussler, D.L. (2009). Beyond Content: How Teachers Manage Classrooms to Facilitate Intellectual Engagement for Disengaged Students. *Theory Into Practice*, 48, 114–121. DOI: 10.1080/00405840902776376

- Sharkey, J., You, S. & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 402-418. DOI:10.1002/pits.20305
- Sherhoff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. & Shernoff, E.S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*, 18, (2), 158-176. DOI: 10.1521/scpq.18.2.158.21860.
- Sherhoff, D. J., & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal Youth Adolescence*, 36, 891-903. DOI 10.1007/s10964-007-9183-5
- Silva, A.M. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi.
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L., Elevo, D.L. & Hurley, C.M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65, 7–21.
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C. & Anderson, A. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, Vol. 8, pp. 29-41.
- Sirin S.R., & Sirin, L. (2005). Components of school engagement among African-American adolescents. *Applied Developmental Science*, 9, 5-13.
- Skinner, E.A. (1995). *Perceived Control. Motivation and Coping*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E.A.; Wellborn, J.G. & Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, Vol 82(1), 22-32.
- Skinner, E.A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, Series 254, Vol. 63, Nº.2-3.
- Smerdon, B. A. (2002). Students' perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education*, 75, 287–305.
- Smyth, J. (2006). 'When students have power': student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school.

- International Journal of Leadership in Education*, vol. 9, nº 4, 285–298. DOI: 10.1080/13603120600894232.
- Soares, I. (2007). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. In I. Soares (Coord.). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento. Teoria e avaliação* (pp. 15-45). Braga: Psiquilibrios.
- Soares, I., Martins, E. & Tereno, S. (2007). Vinculação na Infância. In I. Soares (Coord.). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento. Teoria e avaliação* (cap. 2). Braga: Psiquilibrios.
- Sprinthall, N. A. & Collins, A. W. (2003). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L.D, Brown, B.B. & Dornbusch, S.M. (1996). *Beyond the Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*. New York: Simon and Schuster.
- Steinberg, L., Dornbusch, S.M. & Brown, B.B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta. Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio&Alvim.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Tardy, C.H. (1985). Social Support Measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13, 187-202. DOI: 10.1007/BF00905728.
- Teven, J., & McCroskey, C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 1-9.
- Timmerman, I.G.H., Emanuels-Zuurveen, E.S. & Emmelkam, P.M.G. (2000). Assessment The Social Support Inventory (SSI): A Brief Scale to Assess Perceived Adequacy of Social Support. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 401–410.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. R., Trujillo, M., & Carraway, K. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among African American children. *Psychology in the Schools*, 39, 477-488.
- Valente, O. (1995). A educação, Os Valores e a Formação de Professores. *Revista da Educação*, vol.V (1), pp.21-26.
- Veiga, F.H. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, Vol. 22(2), 174-189.
- Veiga, F.H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.

- Veiga, F. H. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 203-216.
- Veiga, F.H. (2011). Implementação de um projecto de envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Students Engagement in schools, Differentiation and Promotion. In J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (orgs.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 4627-4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Veiga, F. (2012a). *Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola*. Versão para Investigação, não publicada.
- Veiga, F.H. (2012b). Proposal to the PISA of a new scale of Students' engagement in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1224-1231.
- Veiga, F.H. (2013). Envolvimento do alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of developmental and Education Psychology*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F. H., Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., (...) & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F.H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, M.I. (...) & Pereira, T. (2012, November). *Portuguese Adaptation of Students' Engagement in Schools International Scale (SEISIS)*. Proceedings of ICERI2012 Conference, Madrid, Spain.
- Veiga, F.H., Pavlovic, Z., García, F. & Ochoa, M. (2010). Escala de envolvimento dos alunos na escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da "Student Engagement in School Scale". *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.
- Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 204-319
- Vygotsky, L. S. (2002). *A Formação Social da Mente*. Lisboa: Martins Fontes
- Vygotsky, L. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, C.O., Greene, B.A. & Mansell, R.A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616–622.
- Weinfield, N., Sroufe, A., Egland, B. & Carlson, E. (2008) Individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P. Shaver, (eds) *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (cap. 4). NY: Guilford Press.
- Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. DOI:10.1037/0022-0663.89.3.411
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Whalen, S.P. (1999). Finding flow at school and at home: A conversation with Mihaly Csikszentmihalyi. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 161 – 166.
- Whisler, J. S. (1991). The impact of teacher relationships and interactions on self-development and motivation. *Journal of Experimental Education*, 60, 15-30.
- Whitson, C. & Consoli, J. (2009). Flow Theory and Student Engagement. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, vol.2, nº1, 40-49.
- World Health Organization [WHO] (2001). *The World Health Report 2001: Mental health – New understanding, new hope*. Geneva: World Health Organization.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Perencevich, K., Taboada, A., Klauda, S., Mcrae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of Reading Engagement in Mediating Effects of Reading Comprehension Instruction on Reading Outcomes. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 432-445.
- Wigfield, A. & Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during middle and high school years. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Academic motivation of adolescents*. Connecticut Information Age Publishing.
- Willms. J.D. (2002). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Willms. J.D. (2003). *Student Engagement at School a Sense of Belonging and Participation Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Willms, J.D, Friesen, S. & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement. First National Report*. Toronto: Canadian Education.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.

- Yair, G. (2000). Educational battlefields in America: the tug-of-war over students' engagement with instruction. *Sociology of Education*, 73, 247-269.
- Yazzie-Mintz, E. & McCormick, K. (2012). Finding the Humanity in the Data: Understanding, Measuring, and Strengthening Student Engagement. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.743-762). New York: Springer.
- Zimmermann, B.J., & Schunk, D.H. (Eds), (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum.
- Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A. & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911–933.
- Zins, J.E. & Wang, M.C. (2001). Social-emotional learning and school success: Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. *The CEIC Review*, 10(6), 1-3, 26.

ANEXOS

*Os preguiçosos estão sempre a falar do que tencionam fazer,
do que hão-de realizar; aqueles que verdadeiramente
fazem alguma coisa não têm tempo de falar nem sequer do que fazem.*

Goethe

ANEXO 1

Definição do constructo do Envolvimento

DIVERSAS DEFINIÇÕES DO CONSTRUCTO DO ENVOLVIMENTO

Jimerson e colegas (2003, pp.15-27)

Summary of each study reviewed, including the authors, year of publication, term used, codes indicating whether Affective, Cognitive, and Behavioral (A/B/C) dimensions were included, and the definition and measurement used. All measures are youth self-report, unless otherwise indicated.

Article (Authors / Year)	Term(s) Used	A/B/C	Definition/ Measurement
Abbott et al. (1998)	Bonding to school; Bonding to prosocial peers	A	Definition not available. Positive social bonding described as attachment to school, commitment to educational pursuits, and belief in the fairness of school rules. Level of bonding is determined by level of opportunity for active involvement or participation available in school, skills the student applies in participating in school, and recognition provided by school for student's behavior. (a) <i>bonding to school</i> - items assessing both attachment and commitment "I do extra work on my own in class" "I like school." (only sample items available) (b) <i>attachment to prosocial peers</i> "Does this person try to do well at school?" "Do you want to be the kind of person this person is?" "How often do you see this person?"
Anderman & Anderman (1999)	School belonging	A, C	School belonging defined as measured. Measured by Goodenow's PSSM. Used Goodenow's PSSM Scale (See Goodenow, 1993, below).
Anderson, Holmes, & Ostresh (1999)	Attachment to school	A, C	Attachment defined as affection and emotion an individual holds for the social institutions in his or her life. Attachment includes three dimensions: bonds to parents, peers, and school. (Taken from Hirschi's model, 1969). (a) <i>Attachment to school</i> - Hirschi's original items, modified slightly (four items) "In general, did you like or dislike school?" "How important was getting good grades to you personally?" "Did you care what your teachers thought of you?" and "How many of your teachers seemed to care about how well you did in school?" (b) <i>Attachment to peers</i> "Did you enjoy hanging around with your friends?" (c) <i>Attitude towards school</i> "It is none of the school's business if a student wants to smoke outside of the classroom" "Teachers pick on me" "The things I learn in school help me to understand what is going on around me" "Teachers understand student" "Teachers just want you to be quiet" "Most teachers enjoy teaching" "Teachers care most about the students who are going to college."
Appendix (continued)			
Battin-Pearson et al. (2000)	School bonding	A, B	School bonding defined as measured. Low school bonding (a) <i>low commitment to school</i> : "When I have an assignment to do, I keep working on it until it is finished" "I do extra work on my own in class" (b) <i>low attachment to teachers</i> : "I like my math teacher this year" "I like my language arts or English teacher this year" "I like my social studies teacher this year" (c) <i>low attachment to school</i> : "I like school" "Most mornings I look forward to going to school" "I like my classes this year."
Battistich, Solomon, Kim, Watson, Schaps (1995)	Community	A, B, C	Definition not available. Experience of community exists when needs for belonging, autonomy, and competence are met within community. (a) <i>caring and supportive interpersonal relationships in the classroom</i> "Students in my class work together to solve problems" "My class is like a family" "When I am having trouble with my schoolwork, at least one of my classmates will try to help" (b) <i>caring and supportive relationships throughout the school</i> "People care about each other in this school" "Students in this school help each other, even if they are not friends" "I feel that I can talk to the teachers in this school about things that are bothering me" (c) <i>student autonomy and influence on classroom norm setting and decision making</i> "The teacher lets me choose what I will work on" "In my class the teachers and students decide together what the rules will be" (only sample items available)
Bullis & Yovanoff (2002)	School engagement	B	School engagement defined as measured. In this study, a participant was judged to be engaged if she or he was employed, or enrolled in a school program, or working and going to school, and not arrested or just placed back into the youth or adult criminal justice system.
Cernkovich & Giordano (1992)	School bonding	A, B, C	School bonding defined by high degrees of attachment to school and teachers, high grades, high aspirations and commitment to future, and involvement in school-related activities such as homework, athletic teams, clubs. (a) <i>school attachment</i> : "I feel as if I really don't belong at school" "I wish I could drop out of school" (b) <i>attachment to teachers</i> : "Most of my teachers treat me fairly" "I like my

Appendix (continued)

			<p>teachers” (c) <i>school commitment</i>: “How many hours a week do you usually spend doing homework?” “What grades do you usually get in school?” “How far would you like to go in school?” “How far do you think you will go in school?” “Getting good grades is not important to me at all” “I try hard in school” “School work is very important” “Homework is a waste of time” (d) <i>school involvement</i>: “How many days a week (outside of class time) do you spend on athletic teams?” “Attending athletic events, plays, or school dances?” “On honor society activities?” “On newspaper/yearbook activities” “On music/band activities” “On student government?” (e) <i>perceived opportunity</i>: “I’ll never have as much opportunity to succeed as kids from other neighborhoods” “My chances of getting ahead and being successful are not very good” (f) <i>perceived risk of arrest</i>: “If you were arrested for something how likely would it be to hurt your chances of going as far as you would like in school?” “If you were arrested for something how likely would it be to hurt your chances of getting the kind of job you want?” (g) <i>parental communication</i>: “How often do you talk with your parents about problems you have at school?” “How often do you talk with your parents about how well you get along with your teachers?” “How often do you talk to your parents about your job plans for the future?” “My parents often ask me about what I am doing in school.”</p>
Chung, Hill, Hawkins, Gilchrist, & Nagin (2002)	School bonding	A, B	<p>School bonding defined as measured. School bonding comprised of commitment and attachment to school.</p> <p>(a) <i>school commitment</i>: “Do extra work for class” “Keep working until work was finished when an assignment was due” (b) <i>school attachment</i>: “I like my teacher this year” “Most mornings I look forward to going to school” “I like school” “I like my class this year”</p>
Connell, Spencer, & Aber (1994)	Engagement	A, B	<p>Definition not available. Individual’s beliefs about him/herself in interpersonal context leads to either engagement or disaffection.</p> <p>(a) <i>behavioral engagement</i>: “paying attention” “doing schoolwork” “putting out effort” “turning work in on time” (b) <i>emotional engagement</i>: “bored” “happy” (only sample items available)</p>
Appendix (continued)			
Eggert et al., (1994)	School bonding	A	<p>School bonding defined as attachment to teachers and commitment to conventional school goals.</p> <p>(a) <i>perceptions of teacher support</i>: “My teacher encouraged and supported me” “My teacher was someone I could count on to help me” “My teacher offered useful points of view about topics we discussed”</p>
Ellickson & McGuigan (2000)	School bonding	B	<p>Definition not available.</p> <p>(a) poor grades (b) number of elementary schools attended</p>
Ellickson & Morton (1999)	School bonding	B	<p>School bonding defined as measured.</p> <p>(a) <i>poor school performance</i>: “poor grades - defined as grades of mostly C or below”</p>
Finn & Rock (1997)	School engagement	B	<p>School engagement defined as measured.</p> <p>(a) <i>student engagement reported by teacher</i>: “Ratings of whether student works hard for good grades” “Frequency with which student is absent from class or arrives late” “Extent to which student completes homework, is attentive in class, and is not disruptive” (b) <i>student engagement reported by student</i>: “How often student missed school, cut class, and/or arrived late” “Frequency student got into fights, trouble, or parents were contact for behavior problems” “Frequency student arrived at school prepared for class” “Total amount of homework completed per week in and out of school” “Number of school-based athletic activities in which student participated” “Number of academically oriented extracurricular activities (e.g., band or academic clubs)” (actual items not available)</p>
Finn & Voelkl (1993)	School engagement	A, B, C	<p>School engagement defined as having behavioral component (participation) and emotional component (identification).</p> <p>(a) <i>student engagement reported by teacher</i>: “Whether youngster was frequently absent from class or tardy” “Whether a student rarely completed homework, was inattentive, and/or frequently disruptive in class” (b) <i>student engagement reported by student</i>: “Number of times they missed school, skipped classes, and/or arrived late” “Number of times parents were conducted about attendance problems” “Reports of the number of times they came to</p>

Appendix (continued)

			class unprepared” “Number of times they were sent to the principal’s office for misbehaving, whether their parents had received warnings about their behavior” “Whether they had gotten into a fight with another student” (c) <i>school community reported by student</i> : “Whether they got along well with teachers at their schools” “Whether there was ‘real school spirit’” “Whether teachers were interested in students, praised students’ efforts, and listened to what they said” “Whether students felt ‘put down’ by their teachers” (actual items not available)
Firestone & Rosenblum (1988)	Student commitment	A, C	Student commitment defined as commitment to learning (take school seriously) and commitment to the place (can include participating in extracurricular activities, spending time with others). (a) <i>open ended interviews</i> : “What kinds of things make students think about leaving this school?” “What kinds of things make them think about staying?” “What things make you feel that you have had a good day in this school?” “What things make you feel that you have had a bad day?” (only sample items available).
Goodenow (1993)	School belonging	A, C	School bonding defined as the extent to which students feel personally accepted, respected, included, and supported by others in the school social environment. (a) <i>The Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale</i> : “I feel like a real part of (name of school)” “People here notice when I’m good at something” “It is hard for people like me to be accepted here” “Other students in this school take my opinions seriously” “Most teachers at (name of school) are interested in me” “Sometimes I feel as if I don’t belong here” “There’s at least one teacher or other adult in this school I can talk if I have a problem” “People at this school are friendly to me” “Teachers here are not interested in people like me” “I am included in lots of activities at (name of school)” “I am treated with as much respect as other students” “I feel very different from most other students here” “I can really be myself at this school” “The teachers here respect me” “People here know I can do good work” “I wish I were in a different school” “I feel proud to belong to (name of school)” “Other students here like me the way I am.”
Appendix (continued)			
Goodenow & Grady (1993)	School belonging	A, C	The extent to which students feel personally accepted, included, and supported by others, especially teachers and other adults in the school social environments. School belonging measured by Psychological Sense of School Membership Scale (see Goodenow, 1993, above)
Greenwood, Horton, & Utley (2002)	Academic engagement	B	Academic engagement defined as measured. Classroom observations measured with Mainstream Version of the Code for Instructional Structure and Student Academic Response (MS-CISSAR): (a) <i>students</i> “academic responding (e.g., writing, reading aloud, silent reading)” “task management (e.g., attention, raised hand)” “inappropriate behavior (e.g., disrupt, look around)” (b) <i>ecology</i> “setting (e.g., regular classroom, resource room)” “activity (e.g., reading, spelling, math)” “task (reader, worksheet)” “physical arrangement (e.g., entire group, divided group)” “instructional structure (e.g., independent, one-on-one)” (c) <i>teacher events</i> “teacher definitions (e.g., regular, special, peer tutor)” “teacher behavior (e.g., read aloud, academic talk)” “approval (e.g., approval, disapproval)” “teacher focus (e.g., target student, other)”
Gutman & Midgley (2000)	School belonging	A, C	School belonging defined as extent to which students feel personally accepted, respected, included, and supported at school. (a) Adapted from Goodenow and Grady (1994), (b) <i>feel at school</i> “I feel like a real part of the school” “I wish I was in a different school” (only sample items available).
Hawkins et al., (2001)	School bonding	A, B	Definition not available. School bonding is described in terms of social bonds. Social bonds consist of attachment (a positive emotional link), and commitment (a personal investment in the group). (a) <i>school bonding</i> : “I like school” “Most mornings I look forward to going to school” “I do extra work on my own” “When I have an assignment to do, I work until it’s finished” “I like my classes this year”
Heaven, Mark, Barry, & Ciarrochi (2002)	Attitudes to school	A, B, C	Attitudes to school defined as measured. (a) <i>relationship with teachers</i> : “How well do you relate to your teachers?” (b) <i>attitudes to</i>

Appendix (continued)

			<i>school</i> : “school is boring/fun” “I would leave school if I could” “How often do you skip school?” (c) <i>schoolwork</i> : “How often do you complete your homework.”
Hoppe et al. (1998)	School attachment	A	Definition not available. Attachment is a component of Hirschi’s (1969) social control theory (a) <i>attachment to school</i> : “Most mornings I look forwards to going to school” “I like school”
Jessor, Turbin & Costa (1998)	Orientation to school	A, C	Orientation to school defined as measured. (a) <i>orientation to school</i> : “How do you feel about going to school” (only sample item available.)
Johnson, Crosnoe, & Elder (2001)	School attachment; Engagement in school	A, B	School Attachment defined as the extent to which one feels a part of one’s school. Engagement defined as “playing by the rules” of school. (a) <i>engagement in school</i> : “In the past school year, how many times the adolescent skipped school?” “In the past school year have many times the adolescent had trouble paying attention” “In the past school year have many times the adolescent had trouble getting homework done” (b) <i>school attachment</i> : “Extent to which adolescent felt close to people at school” “Extent to which adolescent felt a part of their schools” “Extent to which adolescent were happy to be at school.”
Joseph (2002)	Alienation	A, C	Alienation defined as measured. (a) <i>attitudes towards school</i> : “How much do you like being in school?” “How important are school grades to you, personally?” (b) <i>experiences in school</i> : “How many teachers seem to care about how well you do in school?” “Do teachers discriminate against you because of your race?” (c) <i>relevance of the curriculum</i> : “What is taught in school means nothing to me.” (d) <i>involvement in school</i> : “How many times in the past year did you participate in social activities at school?” “How many times in the past year did you participate in school activities other than social activities?” “How many times in the past year did you attend school activities?” (e) <i>future educational plans</i> : “Do you plan to get more education?” “What kind of education do you plan to get?”

Appendix (continued)

Mahoney & Cairns (1997)	School engagement	B	School engagement defined as measured. (a) <i>extracurricular involvement</i> : measured by number of activities under which the participant’s name was listed in the yearbook
Manlove (1998)	School engagement	B, C	School engagement defined as measured. Items assess school engagement at the individual level. (a) <i>school performance</i> : measured by grades (average of student self-report in 4 subject areas), test scores (standardized scores on 8th grade math and English tests), (b) <i>teacher ratings</i> : two teachers rated whether students had “low ability” (c) <i>level of involvement in schoolwork</i> : homework hours (students report number of hours spent weekly on homework) educational aspirations (students report postsecondary school plans), (d) <i>grade retention</i> : youth report if they were retained before 8 th grade, (e) <i>religious involvement</i> : measured by whether student reported involvement in a religious club.
McNamara (2000)	School bonding	A, B	School bonding defined as measured by Effective Schools Battery. Effective Schools Battery (a) <i>positive peer associations</i> : “Whether the student’s friends are interested in school” “Whether the student’s friends think getting good grades is important” “Whether the student’s friends exert pressure for negative behavior” “Whether the student’s friends have been involved in delinquent activities” (b) <i>attachment to school</i> : “This school makes me like to learn,” “How important is... the grade you get at school?” (c) <i>school involvement</i> : “degree of involvement in constructive extracurricular activities such as school clubs and athletic teams” (only sample items available)
Mouton, Hawkins, McPherson, & Copley (1996)	School attachment	A, B, C	School attachment defined as sense of belonging at school, a network of relationships with peers and other school personnel, and sense of inherent value for the learning process as it relates to students’ lives. (a) <i>School Attachment Questionnaire</i> : “People at school like me” (only sample item provided) (b) <i>semi-structured interviews</i> : “I am trying to learn about how kids feel attached to school or like they belong at school. When I say ‘attached’ what do you think that means?” “How attached to school are you?” “What do you think has made you this way?” “Who do

Appendix (continued)

			you feel close to at school? Who cares about you?" "Do you feel like you belong at school? How do you fit in?" "What are you involved in at school, outside of required things?" "What keeps you coming to school?" "Imagine a kid who's really attached to school, one who really fits in or belongs. What would that be like?" "How does that compare to you?"
Murdock (1999)	School alienation	B	School engagement defined as measured. Behavioral signs of school alienation (a) <i>engagement in school tasks</i> : based on teachers ratings of student's attendance, class participation, assignment completion (b) <i>disciplinary problems</i> : student's ratings of frequency of disciplinary actions taken against them (sent to principal, detention, in-school suspension, home suspension)
Murray & Greenberg (2001)	School bonding	A, C	School bonding defined as measured. Used People in My Life (PIML; Cook, Greenberg, & Kusche, 1995) scale, Student-Teacher Relationship and School Bonding Factors. (a) <i>bonds with school</i> : "Most mornings I look forward to going to school" "I feel safe at my school" "My school is a nice place to be" "I like to take part in class discussions and activities" "I feel sure about how to do my work at school" "Doing well at school is important to me" "Kids at my school have a good chance to grow up and be successful" "I like my classes this year" (b) <i>affiliation with teacher</i> : "I like my teachers this year" "My teachers respect my feelings" "My teachers understand me" "I trust my teachers" "My teachers pay a lot of attention to me" "I get along well with my teachers" "My teachers are proud of the things I do" "There is a teacher at my school that I can count on when I have a problem" (c) <i>dissatisfaction with teacher</i> : "I get upset easily with my teachers" "I feel angry with my teacher" "It's hard for me to talk to my teachers" (d) <i>school dangerousness</i> : "I feel scared at my school" "There are a lot of drugs and gangs in my school" "My school is a dangerous place to be."
Neumark-Sztainer, Story, French, Resnick (1997)	School connectedness	A	School connectedness defined as measured. (a) <i>school connectedness</i> : 5-point scale ranging from "I like school very much" to "I hate school."

Appendix (continued)

O'Donnell, Hawkins, & Abbott (1995)	School bonding	A, B, C	School bonding defined as measured. School bonding and achievement scale. (a) <i>commitment to school (student report)</i> : "I do extra work on my own in class," "When I have an assignment to do, I keep working on it until it is finished." (b) <i>academic effort (student report)</i> : "I try hard in school," "It is important to me to get good grades," "I try to do things that will make my teachers proud of me," "I've worked hard to be successful in school." (c) <i>attachment to school (student report)</i> : "I like my math teacher this year," "I like my language arts/English teacher this year," "I like my social science teacher this year," "I like school," "Most mornings I look forward to going to school," "I like my classes this year." (d) <i>educational expectations (student report)</i> : "Eventually, how much schooling do you actually expect to get?" (e) <i>educational expectations (parent report)</i> : "How much schooling do you actually expect that child will complete?" (f) <i>self-report of grades (student report)</i> : "Putting them all together, what were your grades like in school this year?" "How are your grades compared to the grades of most kids in your class?" (g) <i>teacher support (student report)</i> : "My math teacher praise or compliments me when I hard." "My language arts or English teacher praises or complements me when I work hard." "My social studies teacher praises or compliments me when I work hard." "My math teacher notices when I am doing a good job and lets me know about it." "My language arts or English teacher notices when I am doing a good job and lets me know about it." "My social studies teacher notices when I am doing a good job and lets me know about it."
Osterman (2000)	Belonging; Community	B, C	Belonging is defined as a sense of community within a group. These terms refer to members' feelings that the group is important to them and that they are important to the group, and that the group will satisfy each member's needs and will provide support.
Pierson & Connell (1992)	Student engagement	A, B	Student engagement defined as measured. (a) teacher's report card estimates of effort.
Robertson, Harding, & Morrison (1998)	School bonding	A, C	School bonding defined as measured. Measured by Psychological Sense of School Membership Scale (PSSM, Goodenow, 1993).

Appendix (continued)

Roeser, Midgley, & Urdan (1996)	School belonging	A	School belonging defined as measured. Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) subscale. (a) <i>feelings of belonging in school</i> “I feel like I belong in this school,” “I feel like I am successful in this school” “I feel like I matter in this school” “I do not feel like I am important in this school.”
Rumberger & Larson (1998)	Student engagement	B, C	Student engagement defined as measured. Student engagement 8 th grade- (a) <i>absenteeism</i> : “Number of days of school missed over the past four weeks” (b) <i>misbehaved</i> : “Student was sent to the office for misbehaving” “Student was sent to the office because of problems with schoolwork” “Parents received warning about their behavior” (c) <i>no school activities</i> : “Student did not participate in any school activities in the current high school year” (d) <i>low expectations</i> : “Student expects to finish high school or less” (e) <i>prepared for class</i> : “How often they come to class without pencil or paper” “How often they come to class without books” “How often they come to class without their homework done.” Student engagement 12 th grade- (a) <i>absenteeism</i> : “Number of school days missed in the first semester” (b) <i>misbehaved</i> : “How often during first semester student got in trouble for not following school rules” “How often during first semester student was put on in-school suspension” “How often during first semester student was suspended or put on probation from school” “How often during first semester student was transferred to another school for disciplinary reasons” (c) <i>no school activities</i> : “Student did not participate in any school activities in a typical week” (d) <i>low expectations</i> : “Student expects to finish high school or less” (e) <i>prepared for class</i> : “How often they come to class without pencil or paper” “How often they come to class without books” “How often they come to class without their homework done.”
Ryan (2000)	Engagement	B	Engagement defined as overt behaviors that can be observed in students (e.g., effort and persistence on schoolwork, participation in classes, time spent on homework).

Appendix (continued)

Simons-Morton, Crump, Haynie, Saylor (1999)	Student-School bonding	A, C	Defined as a positive affiliation with school, attachment to prosocial peers, commitment to conventional academic and social activities at school, and belief in established norms for school behavior. (a) <i>student commitment to school</i> : (no sample items available).
Sinclair, Christenson, Evelo, Hurley (1998)	School engagement	B, C	School engagement defined as measured. (a) <i>participation in school</i> : “Year-end enrollment status (tracking system)” “Pattern of attendance over time (tracking system)” “Teacher ratings of assignment completion (teacher report)” (b) <i>school performance</i> : “Accrual of credits (district database)” “Academic competence (Social Skills Rating System – SSRS- teacher report)” “Problem behaviors (SSRS-teacher report)” (c) <i>identification with school</i> : “Relevance of school (Secondary Student Opinion Survey, SSOS- student report)” “Expectation to graduate (SSOS-student report)”
Sinclair, et al. (2001)	School engagement	B	Definition of school engagement not available. School engagement described by behaviors such as trying hard in class, participating in discussions, coming to class, completing homework, being attentive in class, avoiding distracting behavior, taking part in extracurricular activities.
Skinner & Belmont (1993)	Student engagement	A, B, C	Student engagement defined as the intensity and emotional quality of children’s involvement in initiating and carrying out learning activities. Engagement includes both behavioral and emotional components. Wellborn (1991) measure- (a) <i>behavioral engagement (teacher report)</i> : “When faced with a difficult problem, this student doesn’t even try” 2) <i>behavioral engagement (student report)</i> : “When I’m in class I usually think about other things” (c) <i>emotional engagement (teacher report)</i> : “In my class this student appears worried” (d) <i>emotional engagement (student report)</i> : “When I’m in class, I feel happy”
Wentzel (1998)	Student interest	A, B, C	Definition of engagement not available. Interest in school leads to student engagement. Student interest defined as measured.

Appendix (continued)

			Student interest measured by interest in school and interest in class. (a) <i>interest in school</i> : assessed with the 10-item School Motivation Scale (Ford & Tisak, 1982) "I enjoy being at school" "For the most part, school is a waste of time" "I have discovered some new interests in school this year" (b) <i>interest in class</i> : (student ratings) "How hard do you really <i>try</i> in English class" "How often do you really <i>pay attention</i> in English class" (c) <i>interest in class</i> : (teacher's ratings) "How often does this student show an interest in schoolwork?" (only sample items available)
Wentzel & Asher (1995)	Engagement	A, C	<p>Definition of engagement not available. Motivation reflects engagement and includes commitment to school work, interest in school, effort expended in classroom, concern with earning positive evaluation of work.</p> <p>(a) <i>school motivation (teachers ratings)</i>: "How often does this student show an interest in schoolwork?" "How often does this student show concern with evaluation" Quality of school life scale (student report) (a) <i>satisfaction with school</i>: "I like school very much" "I am very happy when I am at school" " Most of the time I do not want to go to school" (only sample items available) (b) <i>commitment to classwork</i>: "I hardly ever do anything exciting in class" "I day dream a lot in class" "Most of the topics we study in class can't end soon enough to suit me" (only sample items available).</p>

A = Affective dimension included

B = Behavioral dimension included

C = Cognitive dimension included

Note. The table indicating affective, behavioral, and cognitive dimensions of the definition/measurement for each study reflects the agreement of all authors following systematic review and coding of each article. Agreement among initial coding revealed few discrepancies, and through discussion all codes were endorsed unanimously by each author.

ANEXO 2

44 Estudos sobre o envolvimento

Fredericks e colegas (2004)

44 ESTUDOS SOBRE O ENVOLVIMENTO

Fredericks e colegas, 2004, 97-109

APPENDIX

Description of studies that explicitly use the term “engagement”

Study	Definition/measure	Sample	Method	Key findings
Alexander, Entwisle, & Horsey (1997)	Academic engagement; behavioral measure (marks for work habits from report cards and teachers' report of externalizing behavior).	Random sample of 1st-grade students in Baltimore; collected school completion data.	Survey; longitudinal design; logistic regression.	The study found a strong relationship between behavioral disengagement in the early years and dropping out of high school.
Battistich, Solomon, Watson, & Schaps (1997)	Academic engagement; classroom observation (participation, on-task behavior).	24 ethnically diverse elementary schools that were participating in the intervention program entitled Caring School Communities.	Multi-method study: classroom observation, student and teacher survey.	Students' sense of community was positively associated with academic engagement.
Birch & Ladd (1997)	Engagement/school adjustment; scales for liking, avoidance, cooperative participation, and self-directedness.	Kindergarten students; primarily White.	Survey; cross-sectional design; regression analyses.	Dependency in teacher-child relations was correlated with less positive school engagement.
Blumenfeld & Meece (1988)	Cognitive engagement; self-reports of learning strategies; distinction made between superficial and higher-level learning strategies.	4th-to-6th-grade students in science classes; middle-class schools.	Multi-method-surveys, interviews, and classroom observations; cross-sectional design; quantitative and qualitative analysis of lessons where cognitive engagement scores differed substantially.	Procedural complexity of task was negatively related to use of high-level cognitive strategies; teachers who pressed students for understanding and communicated high expectations had students with higher cognitive engagement.

APPENDIX (continued)

Study	Definition/measure	Sample	Method	Key findings
Conchas (2001)	School engagement (academic success and staying in school).	26 Latino 10th- and 12th-graders; urban high school.	Multi-method case study: participant observation, interviews, and focus groups.	Institutional support system (special academic programs) increased school engagement; variability in school engagement was found among Latino youth.
Connell (1990)	Behavioral, emotional, and cognitive engagement in school and classroom; RAPS.	Theoretical article.		The study hypothesized links between social context (e.g., teacher involvement, structure, autonomy support) and engagement; also hypothesized links between needs (e.g., competence, relatedness, and autonomy) and engagement.
Connell et al. (1995)	Combined measure of behavioral and emotional engagement; RAPS.	African American students in middle and high school; urban district.	Survey; longitudinal design; path analysis by gender.	Perceived autonomy support, competence, and relatedness were associated with engagement; engagement was associated with lower-risk behaviors; engagement was related to staying in school for males.

Connell, Spencer, & Aber (1994)	Combined measure of emotional engagement (e.g., being bored, being happy) and behavioral engagement (e.g., paying attention, doing schoolwork, expending effort); RAPS.	Three independent studies of African American early adolescents: two samples in at-risk communities.	Survey; cross-sectional design; path analysis.	Aspects of self-system (not clearly defined) were related to engagement; engagement was associated with attendance, achievement tests, and grades; engagement was negatively related to at-risk classification.
Connell & Wellborn (1991)	Three types of engagement: emotional (being bored, interested, happy, angry); cognitive (flexible problem solving, preferring hard work, independent work style); and behavioral (being on-task, participating in class, paying attention, participating in extracurricular activities); RAPS.	3rd-to-5th-grade students; primarily White middle class; suburban and rural.	Survey; cross-sectional design; path analyses; pattern analysis.	Perceived autonomy, competence, and relatedness were related to engagement; the study identified six prototypes of engagement and disengagement; the prototypes were related to competence beliefs (strategies, capacities); engagement was related to achievement scores and grades.
Locke-Davidson (1996)	Academic disengagement; alienation (isolation, estrangement, sense of meaninglessness, powerlessness).	High school students in ethnically diverse urban school.	Ethnographic methods: interviews, participant observations, and school data.	The study found a strong link between conceptualization of identity and school engagement; it found that distant relations with adults, bureaucratic practices, barriers to information, and tracking led to alienation.

APPENDIX (continued)

Study	Definition/measure	Sample	Method	Key findings
Finn (1989)	Behavioral engagement (participation in school and class); emotional engagement (identification with school, sense of belonging and value).	Theoretical article; participation-identification model of engagement.		The study used a developmental model; it found that participation in school led to school success, which led to identification with school, which influenced further participation.
Finn (1993)	Behavioral engagement (attendance, preparation, misbehavior, attention, participation in school); emotional engagement (sense of belonging and valuing of school-related outcomes).	Nationally representative random sample of 8th-grade students in United States (NELS).	Survey; cross-sectional design; analysis of variance.	A strong association was found between academic achievement and behavioral engagement in the classroom and school; at-risk students had lower behavioral engagement in class and school; no difference was found between at-risk and successful students in school belonging.
Finn, Pannozzo, & Voelkl (1995)	Behavioral engagement; student participation measure (teacher report of student initiative, disruptive behavior, inattentive behavior).	4th-grade students; random sample of urban, rural, and suburban schools in Tennessee.	Survey; cross-sectional design; students classified as compliant, disruptive, or inattentive on basis of scores on participation measures.	Students who were rated as disruptive or inattentive had lower scores on achievement tests than compliant classmates; students who were rated as inattentive had the lowest achievement scores.

Finn & Rock (1997)	Behavioral engagement in school and classroom; teacher scales (works hard, is absent, engages); student scale in classroom (attends, prepares, causes trouble), student scale in school (does homework, participates in sports, participates in extracurricular activities).	Nationally representative random sample of 8th-, 10th-, and 12th-grade students in United States (NELS).	Survey; cross-sectional design; students classified as resilient, nonresilient completers, and dropouts; analysis of variance.	A significant difference was found between resilient and nonresilient students on engagement behaviors (e.g., coming to class, effort, completing assignments); extracurricular participation was not related to resilience.
Finn & Voelkl (1993)	School engagement; behavioral engagement in school and classroom (attendance, preparation, misbehavior), and emotional engagement (belonging, student-teacher relations).	Nationally representative random sample of 8th-grade students in United States (NELS).	Survey; cross-sectional design; hierarchical linear modeling.	Students in smaller schools had higher behavioral and emotional engagement; no relation was found between engagement and disciplinary structure of school.
Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris (2002)	Behavioral, emotional, and cognitive engagement.	3rd-to-5th-grade students in two Hispanic, African American low-income communities.	Multi-method: survey and interviews; longitudinal design; regression analyses; thematic analyses.	Teacher support was associated with emotional and cognitive engagement; peer support, work norms, and task challenge were correlated with three types of engagement.

APPENDIX (continued)

Study	Definition/measure	Sample	Method	Key findings
Furrer & Skinner (2003)	Behavioral engagement (e.g., effort, attention, and persistence) and emotional engagement; RAPS.	3rd-to-6th-grade students; primarily White and middle class; suburban and rural.	Survey; longitudinal (fall and spring) design; regression analyses; person-centered analyses.	Students' relatedness to parents, peers, and teachers uniquely predicted changes in behavioral and emotional engagement from fall to spring; relatedness to teachers was a stronger predictor of engagement for boys than for girls.
Guthrie & Wigfield (2000)	Engagement in reading: cognitive (knowledge of strategies), social (participation in community), and motivational (goals, intentions).	Theoretical article.		Engagement in reading was influenced by teacher involvement, evaluation, learning goals, real-world interactions, autonomy support, interesting texts, strategy instruction, collaboration, praise, and rewards and evaluation.
Helme & Clarke (2001)	Cognitive engagement: "deliberate task-specific thinking while participating in classroom activity"; twelve behavioral indicators (e.g., self-monitoring, gestures, concentration, questioning, giving information, making evaluative comments).	24 middle school students in seven mathematics classrooms; private coeducational school in Australia.	Multi-method: student interviews prompted by video record of classroom events, observations, teacher interviews; discourse analysis.	The study documented more instances of cognitive engagement in student-student interactions than in teacher-student interactions; task characteristics (novelty, connection to personal experience) influenced cognitive engagement.

Kindermann (1993)	Behavioral engagement in classroom (e.g., effort, on-task behavior); RAPS.	4th- and 5th-grade students; primarily White and middle class; suburban and rural.	Survey; longitudinal (fall to spring) design; social composite mapping.	Children tended to affiliate with peers who had a similar level of behavioral engagement; children who were affiliated with high-engagement peer groups increased their level of behavioral engagement over the school year.
Kindermann, McCollam, & Gibson (1996)	Behavioral engagement in classroom (e.g., effort, on-task behavior); RAPS.	9th-to-12th-grade students; urban school district; ethnically diverse.	Survey; longitudinal (fall to spring) design; social composite mapping.	Adolescents tended to affiliate with peers who had similar levels of behavioral engagement.
Lee & Anderson (1993)	Cognitive engagement (students initiate activities to achieve understanding, use learning strategies); behavioral engagement (students on-task and involved in class activities).	Twelve 6th-grade students in two science classrooms; urban, ethnically diverse school district.	Multi-method case study: classroom observations, semi-structured interviews before and after unit, surveys of attitudes and interest.	The study identified four patterns of task engagement: intrinsically motivated to learn, motivated to learn science, task avoidance, and active task resistance.
Lee & Smith (1993)	Academic engagement; behavioral engagement (preparation, homework) and emotional engagement (boredom); at-risk behaviors in school and classroom (misbehavior, tardiness, missing class).	Nationally representative random sample of 8th-grade students in United States (NELS).	Survey; cross-sectional design; hierarchical linear modeling.	Students in schools that were engaged in restructuring toward a communal model had higher academic engagement and higher at-risk behaviors.

(continued)

APPENDIX (continued)

Study	Definition/measure	Sample	Method	Key findings
Lee & Smith (1995)	Academic engagement; student report of effort and feeling challenged.	Nationally representative random sample of 8th- and 10th-grade students in United States (NELS).	Survey; longitudinal design; hierarchical linear modeling.	Gains in engagement were higher in schools that were restructuring toward a communal model and lower in schools without reforms; students in small schools had higher academic engagement.
Marks (2000)	Combined measure of behavior (e.g., effort, attention, completing assignments) and emotional engagement (e.g., boredom) in classroom.	5th-, 8th-, and 10th-grade students in math and social studies classes; schools undergoing substantial restructuring.	Survey; cross-sectional design; hierarchical linear modeling.	Prior school success was related to engagement; authentic instruction was a predictor of engagement at all three grades; social supports for learning (school support, classroom support, parent involvement) were predictors of engagement at all three grades.
Meece, Blumenfeld, & Hoyle (1988)	Cognitive engagement; active engagement (use of cognitive and metacognitive strategies); superficial engagement (use of strategies to complete work with minimum effort).	5th- and 6th-grade students in science classrooms; middle-class schools.	Survey; cross-sectional design; structural equation modeling.	Task goal orientation was associated with more active cognitive engagement in learning activities.

Miller et al. (1996)	Academic engagement (self-regulation, deep and shallow strategy use, persistence, and effort).	10th-to-12th-grade students in math classes; middle-class suburban high school.	Survey; cross-sectional design; regression analyses.	Goals (learning, pleasing the teacher, obtaining future consequences) and perceived ability were associated with task engagement.
Natriello (1984)	Indicators of behavioral disengagement (absence from school, low effort, nonparticipation) and emotional disengagement (negative attitudes).	High school students; primarily White middle class.	Interviews with students at various levels of engagement.	Students who reported incompatibilities in the evaluation system also reported disengagement.
Newmann (1981)	Alienation (fragmentation, estrangement, separation), opposite of student involvement, engagement, and integration in school.	Theoretical article.		Alienation was reduced in schools with voluntary choice, clear and consistent goals, small size, opportunities for participation, extended and cooperative roles, and integrated work.
Newmann (1992)	Student engagement (e.g., effort, concentration, attention); challenge.	16 high schools, demographically diverse.	Multi-method: classroom observations, survey, student interviews; cross-sectional design; correlational analysis.	Student reports of engagement were correlated with observer's ratings of the level of higher-order thinking in the classroom.
Newmann, Wehlage, & Lamborn (1992)	Engagement in academic work: "psychological investment in and effort directed towards, learning, understanding, or mastering knowledge, skills or crafts."	Theoretical article.		Engagement was a function of authentic work (rewards, ownership, fun) and school membership (clear purpose, fairness, personal support, success, caring). (continued)

APPENDIX (continued)

Study	Definition/measure	Sample	Method	Key findings
Nystrand & Gamoran (1991)	Procedural engagement (involvement in procedures of school that lasts only as long as task); substantive engagement (sustained commitment to content of schooling).	8th-grade students in English classes; 16 schools in variety of communities.	Multi-method: classroom observations, instructional discourse; student tests; regression analyses.	Classrooms had a high degree of procedural engagement and low substantive engagement; disengagement was negatively correlated with achievement; substantive engagement was positively related to achievement.
Ogbu (2003)	Academic disengagement, characterized by low effort, inability to focus on tasks, poor study habits, and low academic performance.	Elementary, middle, and high school students; affluent African American suburb in Midwestern United States.	Ethnography: classroom observations, 28 student interviews; participant observation.	The study found peer pressure against "acting White"; for most students, peer pressure had a negative impact on academic engagement; perception of an unequal opportunity structure was related to academic disengagement for some students but motivated other students to work hard.
Patrick, Skinner, & Connell (1993)	Separate measures of behavioral engagement (e.g., effort, persistence, attention, and participation) and emotional engagement (e.g., being bored, worried, sad, bad, angry) in the classroom; RAPS.	3rd-to-5th-grade students; primarily White and middle class; suburban and rural.	Survey; cross-sectional design; regression analyses; pattern analyses.	Competence and autonomy were uniquely related to behavioral and emotional engagement; competence and autonomy predicted patterns of behavior and emotional engagement.

Ryan & Patrick (2001)	Student engagement; self-regulated learning (e.g., planning, monitoring, and regulating cognition); disruptive behavior (e.g., negative conduct).	7th- and 8th-grade students in two ethnically diverse middle schools.	Survey; longitudinal design; regression analyses.	Perceptions of teacher support were associated with less disruptive behavior over time; perceptions of teacher support and encouragement of mutual respect were associated with higher self-regulated learning.
Ryan, Stiller, & Lynch (1994)	Combined student measure of emotional and behavioral engagement; RAPS.	7th- and 8th-grade students in suburban middle school.	Survey; cross-sectional design; regression analyses.	Perceived emotional security with teacher was associated with engagement.
Skinner & Belmont (1993)	Separate teacher and student measures of behavioral engagement (e.g., effort, attention, persistence) and emotional engagement (e.g., interest, happiness, anxiety, anger) in the classroom.	3rd-to-5th-grade students; primarily White and middle class; suburban and rural.	Survey; longitudinal (fall to spring) design; regression analyses.	Teacher involvement was correlated with emotional engagement; classroom structure was linked to behavioral engagement; autonomy support was not related to engagement; reciprocal relations were found between engagement and context (teacher involvement, autonomy support, classroom structure).
Skinner, Wellborn, & Connell (1990)	Combined measure of behavioral engagement (e.g., participation, effort, staying on-task) and emotional engagement (e.g., being happy, bored) in the classroom; RAPS.	3rd-to-5th-grade students; primarily White and middle class; suburban and rural.	Survey; cross-sectional design; path analysis.	Competence beliefs (capacity and strategy) were related to engagement; engagement was positively associated with achievement.

(continued)

APPENDIX (continued)

Study	Definition/measure	Sample	Method	Key findings
Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell (1998)	Combined teacher reports of behavioral engagement (persistence, effort, and attention) and emotional engagement (interest or boredom, happiness or sadness, anxiety, anger) in the classroom; RAPS.	3rd-to-7th-grade students; primarily White and middle class; suburban and rural.	Survey; longitudinal design; regression analyses; hierarchical linear analysis.	Engagement was predicted by various aspects of perceived control; children's engagement remained stable from 3rd to 6th grade, declined at the beginning of middle school; development of engagement over a 5-year period was predicted by individual differences in the development of control.
Steinberg, Brown, & Dornbush (1996)	Emotional engagement; work orientation (persistence, pride); orientation toward school (effort, value); emotion in classroom (concentration, attention).	National study of high school students.	Survey.	Values of peer group influenced engagement and achievement; in general, peer group demeaned school success.
Stipek (2002)	Student engagement; combined observational rating of behavior and affect; teacher ratings of behavioral engagement (seeking challenge, working independently, accepting responsibility), student ratings of affect (feelings about school and teacher).	2nd-to-3rd-grade students; low-income, ethnically diverse sample.	Multi-method: classroom observations, teachers' ratings, survey; cross-sectional design; correlational analysis.	Quality of instruction and academic focus predicted engagement; engagement was associated with achievement measures.

Valeski & Stipek (2001)	Academic engagement; teacher ratings of behavioral engagement (self-directed learning, seeking challenge, cooperative participation).	Kindergarten-to-1st-grade students; low-income, ethnically diverse sample; rural and urban.	Multi-method: child and teacher survey; classroom observations; cross-sectional design; correlational analyses.	Children's ratings of competence were linked to teachers' ratings of engagement; attitudes and feelings about the teacher were not related to engagement.
Voelkl (1997)	Participation (effort, initiative, disruptive behavior, nonparticipatory behavior); identification with school (sense of school belonging and utility value).	8th-grade students; White and African American; suburban and rural schools across the state of Tennessee; part of larger longitudinal study of students followed since 4th grade.	Survey; cross-sectional design; regression analyses.	Student participation and academic achievement were significant predictors of feelings of identification. No differences were found in antecedents for White and African American students.
Wehlage et al. (1989)	Educational engagement: "psychological investment required to comprehend and master skills and knowledge."	Schools that serve students at risk for dropping out.	Ethnographic study: observations and interviews.	The study identified examples of curriculum and instruction that increased engagement (meaningful tasks with real-world implications, shared knowledge, contact between adults and students); developed a theory of engagement and dropping out; found that educational engagement and school membership both were necessary for reducing the likelihood of dropping out.

Note. RAPS = Rochester Assessment Package for Schools, NELS = National Educational Longitudinal Study.

ANEXO 3

Pedidos de Autorização

Cláudia Candeias

Departamento de Psicologia -Universidade de Évora

claudia.candeias@hotmail.com

A/C Direção

Escola _____

Assunto: Pedido de autorização

No âmbito do Programa de Doutoramento em Psicologia – Especialização em Psicologia da Educação, encontro-me a realizar o trabalho de investigação aplicada, inserido no projecto de tese para obtenção de Grau de Doutor intitulada *Um Estudo com Alunos do Ensino Secundário de Escolas Profissionais e Escolas Secundárias*, a apresentar na Universidade de Évora.

Esta investigação enquadra-se nas áreas temáticas definidas em documentos do Ministério da Educação, nomeadamente, no PNPAE e que se reveste de particular relevância para o ensino e educação: o Envolvimento dos Alunos nas Escolas. Através deste e outros estudos internacionais tem-se procurado conhecer que variáveis se encontram envolvidas neste processo no âmbito do ensino secundário (escolas profissionais e secundárias).

Neste sentido solicita-se autorização de vossa parte para que alguns alunos possam responder a alguns instrumentos que permitam a recolha de dados (garantindo a confidencialidade, o anonimato dos participantes/Escola) e o uso da informação recolhida é exclusivo para fins de investigação). Os instrumentos estão adaptados e aferidos para a população portuguesa (sendo a sua utilizada autorizada pela DGIDC) e destinam-se, exclusivamente, a estudar o envolvimento dos estudantes na escola.

A recolha de dados, a decorrer durante este período, será realizada por mim e implicará apenas a aplicação dos instrumentos (duração aproximada de 30min.)

Mais informo que solicitei a colaboração do/a prof....., docente desta Escola, com quem tenho cooperado, a qual, depois de tomar conhecimento das condições da realização do estudo, aceitou colaborar voluntariamente no mesmo, disponibilizando parte de uma aula para a aplicação dos instrumentos.

É, para este estudo, que esperamos contar com a sua/vossa colaboração, pois constitui um importante contributo para o conhecimento desta temática (hoje, também, uma resposta para o abandono escolar e insucesso escolar).

Muito obrigada pela colaboração!

Agradece-se, desde já, a atenção dispensada por V^ª Ex^ª.
Com os melhores cumprimentos.

Ex^{mo/a}. Sr/a
Encarregado/a de Educação

Encontro-me, neste momento a realizar a tese para obtenção de Grau de Doutor, pela Universidade de Évora, no âmbito do Envolvimento dos/as Alunos/as na escola. Neste sentido a investigação a desenvolver decorrerá neste período, na Escola _____, tendo já sido autorizada pela respectiva Direção. Com o intuito de recolher a informação necessária será necessário proceder à aplicação de 5 breves questionários (+/-30min.) para conhecer a opinião dos/as alunos/as relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização para que o/a seu/sua educando/a responda a tais questionários (mais informo de que não existe uma resposta certa ou errada). Saliento que os dados recolhidos serão usados, exclusivamente, como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário. Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora

(Psicóloga Cláudia Candeias)

✂

Autorização

Eu, _____,
Encarregado/a de Educação do/a aluno/a
_____, do curso
_____/da turma_____, **autorizo/não autorizo** (*riscar o que não interessa*) que participe, através da resposta aos questionários, no estudo sobre o Envolvimento dos/as Estudantes na Escola, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data:/...../20....

.....
(Assinatura do Encarregado de Educação)

Ex^{mo/a}. Aluno/a

Encontro-me, neste momento a realizar a tese para obtenção de Grau de Doutor, pela Universidade de Évora, no âmbito do Envolvimento dos/as Alunos/as na escola. Neste sentido a investigação a desenvolver decorrerá neste período, na Escola _____, tendo já sido autorizada pela respectiva Direção. Com o intuito de recolher a informação necessária será necessário proceder à aplicação de 5 breves questionários (+/-30min.) para conhecer a vossa opinião relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito que responda a tais questionários (mais informo de que não existe uma resposta certa ou errada). Saliento que os dados recolhidos serão usados, exclusivamente, como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes.

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora

(Psicóloga Cláudia Candeias)



Declaração

Eu, _____,
aluno/a do curso/da turma....., declaro que participei, de
livre e espontânea vontade, através da resposta aos questionários, no estudo sobre o
Envolvimento dos/as Estudantes na Escola, no âmbito da investigação que me foi dada
a conhecer.

Data:/...../20....

.....
(Assinatura)

ANEXO 4

Instrumentos - Protocolo



Os questionários que se seguem têm por objetivo uma investigação científica na área da psicologia.

Os dados da presente investigação são **absolutamente confidenciais**.

A participação é voluntária e **anónima**.

Agradecemos, desde já, a tua colaboração.

Antes de responderes aos questionários, por favor preenche os seguintes dados:

Idade: _____ Género: Feminino Masculino

Ano de escolaridade: _____ Há quanto tempo frequentas esta escola? _____ ano(s)

Alguma vez reprovaste de ano? Não Sim Se sim, quantas vezes? _____

Em que ano(s) 1ºciclo _____ 2ºciclo _____ 3ºciclo _____

Sec. _____

Habilitações escolares: (se a resposta for referente a outro(a) cuidador(a), por favor assinala o quadrado):

Da Mãe (outro/a cuidador/a):

Do Pai (outro/a cuidador/a):

Sem habilitações
4º ano
6º ano
9º ano
Ensino Secundário
Ensino Superior
Não sei

Sem habilitações
4º ano
6º ano
9º ano
Ensino Secundário
Ensino Superior
Não sei

Por favor, indica os resultados que tiveste no último período letivo (preenche os espaços em branco com outras disciplinas).

Componente Sociocultural	NOTA	Componente Científica	NOTA	Componente Técnica	NOTA	Formação em Contexto de Trabalho	NOTA
Português		_____		_____		FCT	
Língua Estrangeira		_____		_____			
Área de Integração		_____		_____			
Educação Física		_____		_____			
TIC		_____		_____			

ESCALA DE ENVOLVIMENTO DO/A ESTUDANTE NA ESCOLA *(Versão para investigação, 2012)*

Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. **As respostas são confidenciais.** Vais notar que algumas frases são muito semelhantes a outras, mas não são iguais. Assim, responde com toda a sinceridade e a todas as questões. Só tu sabes o que pensas de ti próprio(a). Para dares as tuas respostas, deves assinalar a circunferência que contém o número que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

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

Por exemplo, se tu pensasses que estás **bastante de acordo** com o item 01 (*Estou muito interessado(a) em aprender*), então assinalarias a circunferência que contém o número 5. Ficaria assim: ①②③④⑤⑥.

- TD TA
- ①②③④⑤⑥_ 01. Estou muito interessado em aprender.
- ①②③④⑤⑥_ 02. Penso que o que estamos a aprender na escola tem interesse.
- ①②③④⑤⑥_ 03. Gosto daquilo que estou a aprender na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 04. Gosto de aprender coisas novas na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 05. Sinto que é aborrecido aprender.
- ①②③④⑤⑥_ 06. Gosto da minha escola.
- ①②③④⑤⑥_ 07. Sinto orgulho por andar nesta escola.
- ①②③④⑤⑥_ 08. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola.
- ①②③④⑤⑥_ 09. Sinto-me feliz por andar nesta escola.
- ①②③④⑤⑥_ 10. Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 11. Nas aulas, faço o melhor que posso.
- ①②③④⑤⑥_ 12. Participo nas atividades realizadas na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 13. Nas aulas, estou atento(a).
- ①②③④⑤⑥_ 14. Nas aulas, finjo que estou a trabalhar.
- ①②③④⑤⑥_ 15. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano.
- ①②③④⑤⑥_ 16. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria.
- ①②③④⑤⑥_ 17. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando tenho dificuldade numa matéria.
- ①②③④⑤⑥_ 18. Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema.
- ①②③④⑤⑥_ 19. Participo nas atividades da escola, como comemorações, visitas de estudo, ou outras.
- ①②③④⑤⑥_ 20. Ofereço-me para ajudar nas atividades da escola, tais como comemorações ou outras.
- ①②③④⑤⑥_ 21. Assumo um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola.
- ①②③④⑤⑥_ 22. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei.
- ①②③④⑤⑥_ 23. Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida.
- ①②③④⑤⑥_ 24. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.
- ①②③④⑤⑥_ 25. Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências.
- ①②③④⑤⑥_ 26. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.
- ①②③④⑤⑥_ 27. Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas.
- ①②③④⑤⑥_ 28. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei.
- ①②③④⑤⑥_ 29. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras.
- ①②③④⑤⑥_ 30. Procuro relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender.
- ①②③④⑤⑥_ 31. Faço resumos e esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender.
- ①②③④⑤⑥_ 32. Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação.
- ①②③④⑤⑥_ 33. Tento compreender melhor a matéria, identificando as ideias principais dos textos que leio.

IPPA-R – Escala de Vinculação aos Pais

Figueiredo, T. & Machado, T., 2008. Versão portuguesa do “Inventory of parents and peer attachment” de Armsden & Greenberg (1987)

Por favor lê com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinala o grau em que cada um descreve a forma **como te sentes em relação aos teus pais, ou outros(as) cuidadores(as)** (se for este o caso, indica quais: _____). Não existem respostas certas ou erradas, **responde de acordo com o que geralmente sentes.**

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1- Os meus pais respeitam os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
2- Penso que os meus pais são uns bons pais.	1	2	3	4	5
3- Eu gostava de ter outros pais.	1	2	3	4	5
4- Os meus pais aceitam-me tal como eu sou.	1	2	3	4	5
5- Eu gosto de pedir a opinião dos meus pais acerca das coisas que me preocupam.	1	2	3	4	5
6- Não vale a penas mostrar os meus sentimentos junto dos meus pais.	1	2	3	4	5
7- Os meus pais conseguem notar quando estou preocupada com alguma coisa.	1	2	3	4	5
8- Eu sinto-me envergonhado(a) ou ridículo(a) quando falo dos meus problemas com os meus pais.	1	2	3	4	5
9- Os meus pais esperam demasiado de mim.	1	2	3	4	5
10- Eu fico irritado(a) mais vezes do que os meus pais dão conta.	1	2	3	4	5
11- Quando conversamos sobre algum assunto, os meus pais valorizam a minha opinião.	1	2	3	4	5
12- Os meus pais confiam nas minhas decisões.	1	2	3	4	5
13- Os meus pais já têm os seus problemas, por isso não os incomodo com os meus.	1	2	3	4	5
14- Os meus pais ajudam-me a compreender-me melhor.	1	2	3	4	5
15- Eu conto aos meus pais os meus problemas e preocupações	1	2	3	4	5
16- Irrito-me facilmente com os meus pais.	1	2	3	4	5
17- Eu sinto-me zangado(a) com os meus pais.	1	2	3	4	5
18- Eu não recebo muita atenção dos meus pais.	1	2	3	4	5
19- Os meus pais ajudam-me a falar das minhas preocupações.	1	2	3	4	5
20- Os meus pais compreendem-me.	1	2	3	4	5
21- Quando estou zangado(a) com alguma coisa, os meus pais procuram ser compreensivos.	1	2	3	4	5
22- Eu confio nos meus pais.	1	2	3	4	5
23- Os meus pais não entendem o que estou a passar agora.	1	2	3	4	5
24- Eu posso contar com os meus pais quando preciso de desabafar.	1	2	3	4	5
25- Se os meus pais sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa.	1	2	3	4	5

IPPA-R – Escala de Vinculação aos Pares

Figueiredo, T. & Machado, T., 2008. Versão portuguesa do “Inventory of parents and peer attachment” de Armsden & Greenberg (1987)

Por favor lê com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinala o grau em que cada um descreve a forma como te sentes **em relação aos(às) teus(tuas) amigos(as)**. Não existem respostas certas ou erradas, **responde de acordo com o que geralmente sentes**.

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1- Eu gosto de pedir a opinião aos(às) meus(minhas) amigos(as) acerca das coisas que me preocupam.	1	2	3	4	5
2- Os(as) meus(minhas) amigos(as) conseguem notar quando estou preocupado(a) com alguma coisa.	1	2	3	4	5
3- Quando conversamos sobre algum assunto, os(as) meus(minhas) amigos(as) valorizam a minha opinião.	1	2	3	4	5
4- Eu sinto-me envergonhado(a) ou ridículo(a) quando falo dos meus problemas com os(as) meus(minhas) amigos(as).	1	2	3	4	5
5- Eu gostava de ter outros(as) amigos(as).	1	2	3	4	5
6- Os(as) meus(minhas) amigos(as) compreendem-me.	1	2	3	4	5
7- Os(as) meus(minhas) amigos(as) ajudam-me a falar das minhas preocupações.	1	2	3	4	5
8- Os(as) meus(minhas) amigos(as) aceitam-me tal como eu sou.	1	2	3	4	5
9- Eu sinto necessidade de estar em contacto com os(as) meus(minhas) amigos(as) mais vezes.	1	2	3	4	5
10- Os(as) meus(minhas) amigos(as) não entendem o que eu estou a passar agora.	1	2	3	4	5
11- Eu sinto-me sozinho(a) ou à parte quando estou com os(as) meus(minhas) amigos(as).	1	2	3	4	5
12- Os(as) meus(minhas) amigos(as) escutam o que eu tenho para dizer.	1	2	3	4	5
13- Eu sinto que os meus amigos são bons(boas) amigos(as).	1	2	3	4	5
14- Sinto facilidade em falar com os(as) meus(minhas) amigos(as).	1	2	3	4	5
15- Quando me sinto zangado(a) com alguma coisa, os(as) meus(minhas) amigos(as) procuram ser compreensivos.	1	2	3	4	5
16- Os(as) meus(minhas) amigos(as) ajudam-me a compreender-me melhor.	1	2	3	4	5
17- Os(as) meus(minhas) amigos(as) preocupam-se com o que eu sinto.	1	2	3	4	5
18- Eu sinto-me zangado/a com os(as) meus(minhas) amigos(as).	1	2	3	4	5
19- Eu posso contar com os(as) meus(minhas) amigos(as) quando preciso de desabafar.	1	2	3	4	5
20- Eu confio nos(as) meus(minhas) amigos(as).	1	2	3	4	5
21- Os(as) meus(minhas) amigos(as) respeitam os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
22- Eu fico irritado(a) mais vezes do que os(as) meus(minhas) amigos(as) dão conta.	1	2	3	4	5
23- Parece que os(as) meus(minhas) amigos(as) estão zangados(as) comigo sem razão.	1	2	3	4	5
24- Eu posso falar com os(as) meus(minhas) amigos(as) acerca dos meus problemas e preocupações.	1	2	3	4	5
25- Se os(as) meus(minhas) amigos(as) sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa.	1	2	3	4	5

IPPA-R – Escala de Vinculação aos Professores

Figueiredo, T. & Machado, T., 2008. Versão portuguesa do “Inventory of parents and peer attachment” de Armsden & Greenberg (1987)

Por favor lê com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinala o grau em que cada um descreve a forma **como te sentes em relação aos(às) teus(tuas) professores(as)**. Não existem respostas certas ou erradas, **responde de acordo com o que geralmente sentes**.

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1- Os(as) meus(minhas) professores(as) respeitam os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
2- Penso que os(as) meus(minhas) professores(as) são bons(boas) professores(as).	1	2	3	4	5
3- Eu gostava de ter outros(as) professores(as).	1	2	3	4	5
4- Os(as) meus(minhas) professores(as) aceitam-me tal como eu sou.	1	2	3	4	5
5- Eu gosto de pedir a opinião dos(as) meus(minhas) professores(as) acerca das coisas que me preocupam.	1	2	3	4	5
6- Não vale a penas mostrar os meus sentimentos junto dos(as) meus(minhas) professores(as).	1	2	3	4	5
7- Os(as) meus(minhas) professores(as) conseguem notar quando estou preocupado/a com alguma coisa.	1	2	3	4	5
8- Eu sinto-me envergonhado(a) ou ridículo(a) quando falo dos meus problemas com os(as) meus(minhas) professores(as).	1	2	3	4	5
9- Os(as) meus(minhas) professores(as) esperam demasiado de mim.	1	2	3	4	5
10- Irrito-me facilmente com os(as) meus(minhas) professores(as).	1	2	3	4	5
11- Eu fico irritado(a) mais vezes do que os(as) meus(minhas) professores(as) dão conta.	1	2	3	4	5
12- Quando conversamos sobre algum assunto, os(as) meus(minhas) professores(as) valorizam a minha opinião.	1	2	3	4	5
13- Os(as) meus(minhas) professores(as) confiam nas minhas decisões.	1	2	3	4	5
14- Os(as) meus(minhas) professores(as) já têm os seus problemas, por isso não os incomodo com os meus.	1	2	3	4	5
15- Os(as) meus(minhas) professores(as) ajudam-me a compreender-me melhor.	1	2	3	4	5
16- Eu conto aos(às) meus(minhas) professores(as) os meus problemas e preocupações.	1	2	3	4	5
17- Eu sinto-me zangado/a com os(as) meus(minhas) professores(as).	1	2	3	4	5
18- Eu não recebo muita atenção dos(as) meus(minhas) professores(as).	1	2	3	4	5
19- Os(as) meus(minhas) professores(as) ajudam-me a falar das minhas preocupações.	1	2	3	4	5
20- Os(as) meus(minhas) professores(as) compreendem-me.	1	2	3	4	5
21- Quando estou zangado(a) com alguma coisa, os(as) meus(minhas) professores(as) procuram ser compreensivos.	1	2	3	4	5
22- Eu confio nos(as) meus(minhas) professores(as).	1	2	3	4	5
23- Os(as) meus(minhas) professores(as) não entendem o que estou a passar agora.	1	2	3	4	5
24- Eu posso contar com os(as) meus(minhas) professores(as) quando preciso de desabafar.	1	2	3	4	5
25- Se os(as) meus(minhas) professores(as) sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa.	1	2	3	4	5

MUITO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!

ANEXO 5

Output do Teste de Comparações Múltiplas – HSD de Turkey

A) Output do Teste de Comparações Múltiplas – HSD de Turkey: EEEE

Múltiplas Comparações

Teste HSD Tukey

Variável Dependente	(I) ano escolaridade	(J) ano escolaridade	Diferença das médias (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de confiança 95%	
						Limite Inferior	Limite superior
F1 Cognitivo	10ºano	11ºano	,040	,143	,959	-,30	,38
		12ºano	-,269	,087	,006	-,47	-,06
	11ºano	10ºano	-,040	,143	,959	-,38	,30
		12ºano	-,309	,149	,096	-,66	,04
	12ºano	10ºano	,269	,087	,006	,06	,47
		11ºano	,309	,149	,096	-,04	,66
F2 Afetivo	10ºano	11ºano	,218	,129	,211	-,09	,52
		12ºano	,195	,079	,036	,01	,38
	11ºano	10ºano	-,218	,129	,211	-,52	,09
		12ºano	-,023	,134	,984	-,34	,29
	12ºano	10ºano	-,195	,079	,036	-,38	-,01
		11ºano	,023	,134	,984	-,29	,34
F3 Comportamental	10ºano	11ºano	,215	,115	,148	-,05	,49
		12ºano	-,087	,070	,432	-,25	,08
	11ºano	10ºano	-,215	,115	,148	-,49	,05
		12ºano	-,302	,120	,032	-,58	-,02
	12ºano	10ºano	,087	,070	,432	-,08	,25
		11ºano	,302	,120	,032	,02	,58
F4 Não envolvimento	10ºano	11ºano	-,01513	,17571	,996	-,4281	,3979
		12ºano	,47515	,10722	,000	,2231	,7272
	11ºano	10ºano	,01513	,17571	,996	-,3979	,4281
		12ºano	,49028	,18294	,021	,0603	,9203
	12ºano	10ºano	-,47515	,10722	,000	-,7272	-,2231
		11ºano	-,49028	,18294	,021	-,9203	-,0603
EEEE_Total	10ºano	11ºano	,122	,091	,373	-,09	,34
		12ºano	-,159	,056	,012	-,29	-,03
	11ºano	10ºano	-,122	,091	,373	-,34	,09
		12ºano	-,281	,095	,009	-,50	-,06
	12ºano	10ºano	,159	,056	,012	,03	,29
		11ºano	,281	,095	,009	,06	,50

*. A diferença de médias é significativa ao nível de 0.05.

B) Output do Teste de Comparações Múltiplas – HSD de Turkey: EBEPa (subescalas “percepção de competências” e “cognitiva-emocional positiva)

Múltiplas Comparações

Teste HSD Tukey

Variável Dependente	(I) ano escolaridade	(J) ano escolaridade	Diferenças das médias (I-J)	Erro padrão	Sig.	Intervalo de confiança		
						Limite inferior	Limite superior	
sub escala percepção de competências	10ºano	11ºano	,136	,150	,635	-,22	,49	
		12ºano	,328*	,091	,001	,11	,54	
	11ºano	10ºano	-,136	,150	,635	-,49	,22	
		12ºano	,192	,156	,436	-,17	,56	
	12ºano	10ºano	-,328*	,091	,001	-,54	-,11	
		11ºano	-,192	,156	,436	-,56	,17	
	subescala cognitiva-emocional positiva	10ºano	11ºano	,176	,143	,434	-,16	,51
			12ºano	,332*	,087	,000	,13	,54
11ºano		10ºano	-,176	,143	,434	-,51	,16	
		12ºano	,156	,149	,548	-,19	,50	
12ºano		10ºano	-,332*	,087	,000	-,54	-,13	
		11ºano	-,156	,149	,548	-,50	,19	
bem-estar global		10ºano	11ºano	-,090	,101	,649	-,33	,15
			12ºano	-,152*	,062	,039	-,30	-,01
	11ºano	10ºano	,090	,101	,649	-,15	,33	
		12ºano	-,062	,106	,629	-,31	,19	
	12ºano	10ºano	,152*	,062	,039	,01	,30	
		11ºano	,062	,106	,829	-,19	,31	

*. A diferença de médias é significativa ao nível de 0.05.

C) Output do Teste de Comparações Múltiplas – HSD de Turkey: IPPA-R Pais (escala total e subescalas “comunicação e proximidade afectiva” e “aceitação mútua e compreensão”)

Múltiplas Comparações

Teste HSD Tukey

Variável dependente	(I) ano escolaridade	(J) ano escolaridade	Diferença de médias (I-J)	Erro padrão	Sig.	Intervalo de confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
factor 1 ippapais com.proximidade afectiva	10ºano	11ºano	-,040	,148	,960	-,39	,31
		12ºano	-,273*	,090	,007	-,48	-,06
	11ºano	10ºano	,040	,148	,960	-,31	,39
		12ºano	-,233	,154	,284	-,59	,13
	12ºano	10ºano	,273*	,090	,007	,06	,48
		11ºano	,233	,154	,284	-,13	,59
factor 2 ippapais aceitação mútua e compreensão	10ºano	11ºano	,168	,123	,359	-,12	,46
		12ºano	-,208*	,075	,016	-,38	-,03
	11ºano	10ºano	-,168	,123	,359	-,46	,12
		12ºano	-,376*	,128	,010	-,68	-,08
	12ºano	10ºano	,208*	,075	,016	,03	,38
		11ºano	,376*	,128	,010	,08	,68
paisglobal	10ºano	11ºano	,098	,311	,946	-,63	,83
		12ºano	-,593*	,190	,005	-1,04	-,15
	11ºano	10ºano	-,098	,311	,946	-,83	,63
		12ºano	-,692	,324	,083	-1,45	,07
	12ºano	10ºano	,593*	,190	,005	,15	1,04
		11ºano	,692	,324	,083	-,07	1,45

*. A diferença de médias é significativa ao nível de 0.05.

D) Output do Teste de Comparações Múltiplas – HSD de Turkey: IPPA-R Pares

Comparações Múltiplas

Teste HSD Tukey

Variável Dependente	(I) ano escolaridade	(J) ano escolaridade	Diferença de médias (I-J)	Erro padrão	Sig.	Intervalo de confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
factor 1 ippapares com.proximidade afectiva	10ºano	11ºano	,381 [*]	,118	,004	,10	,66
		12ºano	-,001	,072	1,000	-,17	,17
	11ºano	10ºano	-,381 [*]	,118	,004	-,66	-,10
		12ºano	-,382 [*]	,123	,006	-,67	-,09
	12ºano	10ºano	,001	,072	1,000	-,17	,17
		11ºano	,382 [*]	,123	,006	,09	,67
factor 2 ippapares aceitação mútua e compreensão	10ºano	11ºano	,320 [*]	,107	,008	,07	,57
		12ºano	-,003	,065	,999	-,16	,15
	11ºano	10ºano	-,320 [*]	,107	,008	-,57	-,07
		12ºano	-,322 [*]	,111	,011	-,58	-,06
	12ºano	10ºano	,003	,065	,999	-,15	,16
		11ºano	,322 [*]	,111	,011	,06	,58
factor 3 ippapares afastamento rejeição	10ºano	11ºano	-,298	,130	,059	-,60	,01
		12ºano	,070	,080	,653	-,12	,26
	11ºano	10ºano	,298	,130	,059	-,01	,60
		12ºano	,368 [*]	,136	,019	,05	,69
	12ºano	10ºano	-,070	,080	,653	-,26	,12
		11ºano	-,368 [*]	,136	,019	-,69	-,05
IPPA pares total	10ºano	11ºano	,956 [*]	,284	,002	,29	1,62
		12ºano	-,117	,174	,779	-,52	,29
	11ºano	10ºano	-,956 [*]	,284	,002	-1,62	-,29
		12ºano	-1,073 [*]	,296	,001	-1,77	-,38
	12ºano	10ºano	,117	,174	,779	-,29	,52
		11ºano	1,073 [*]	,296	,001	,38	1,77

*. A diferença de médias é significativa ao nível de 0.05.

E) Output do Teste de Comparações Múltiplas – HSD de Turkey: IPPA-R Professores

Múltiplas Comparações

Teste HSD Tukey

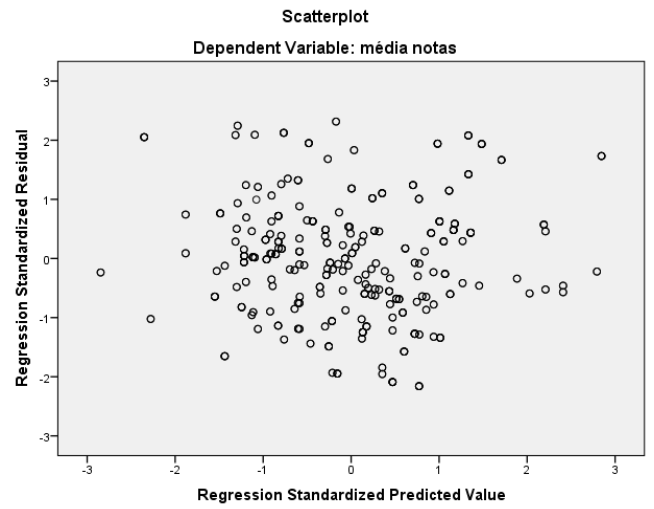
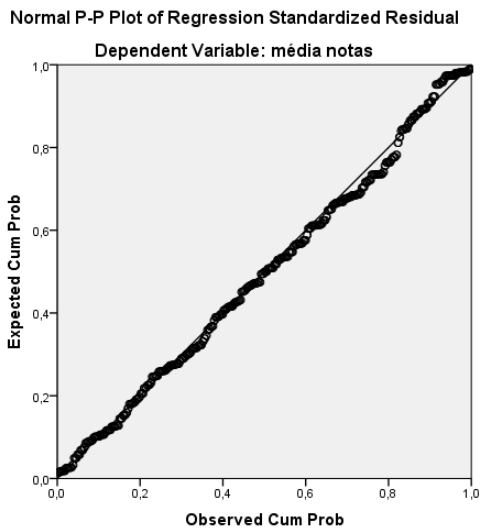
Variável dependente	(I) ano escolaridade	(J) ano escolaridade	Diferença de médias (I-J)	Erro padrão	Sig.	Intervalo de confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
factor 1 ippaprofs com.proximidade afectiva	10ºano	11ºano	-,206	,111	,156	-,47	,06
		12ºano*	-,275*	,068	,000	-,44	-,12
	11ºano	10ºano	,206	,111	,156	-,06	,47
		12ºano	-,069	,116	,821	-,34	,20
	12ºano	10ºano	,275*	,068	,000	,12	,44
		11ºano	,069	,116	,821	-,20	,34
factor 2 ippaprofs aceitação mútua e compreensão	10ºano	11ºano	,049	,079	,813	-,14	,24
		12ºano*	-,206*	,048	,000	-,32	-,09
	11ºano	10ºano	-,049	,079	,813	-,24	,14
		12ºano	-,255*	,083	,006	-,45	-,06
	12ºano	10ºano	,206*	,048	,000	,09	,32
		11ºano	,255*	,083	,006	,06	,45
ippa profs total	10ºano	11ºano	,007	,195	,999	-,45	,47
		12ºano*	-,385*	,119	,004	-,66	-,11
	11ºano	10ºano	-,007	,195	,999	-,47	,45
		12ºano	-,392	,203	,131	-,87	,09
	12ºano	10ºano	,385*	,119	,004	,11	,66
		11ºano	,392	,203	,131	-,09	,87

*. A diferença de médias é significativa ao nível de 0.05.

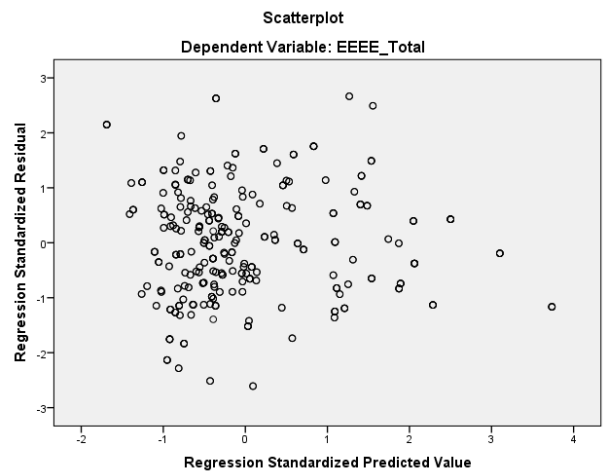
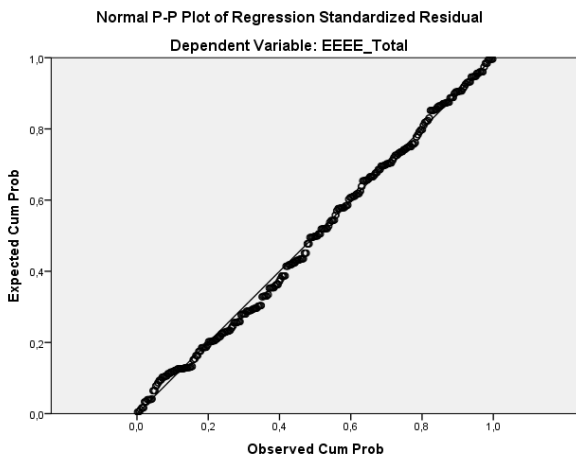
ANEXO 6

Gráficos: Análise de Resíduos

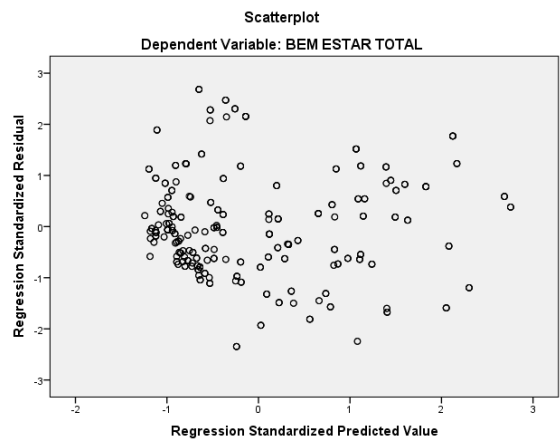
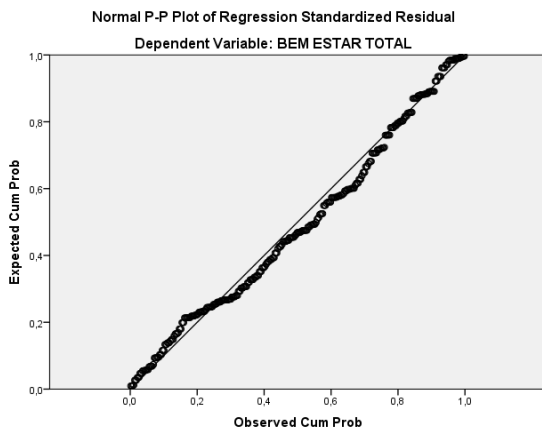
A) Regressão Linear: Modelo 1



B) Regressão Linear: Modelo 2



C) Regressão Linear: Modelo 3





Contactos:

Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 706 581
Fax: (+351) 266 744 677
email: iifa@uevora.pt