



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Perceções de Suporte Social e Envolvimento na  
Escola: Um estudo com adolescentes de 3º ciclo**

Catarina Sofia Mendes Pestana

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Doutora Madalena Melo

**Mestrado em Psicologia**

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2015



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Mestrado em Psicologia**  
Especialização em Psicologia da Educação

**Perceções de Suporte Social e Envolvimento na Escola: Um estudo com  
adolescentes de 3º ciclo**

Catarina Sofia Mendes Pestana

**Orientador/a:**  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Madalena Melo

Évora, julho de 2015

***Para ti mãe.***

## **Agradecimentos**

Primeiramente gostaria de agradecer à professora doutora Madalena Melo. Pela exigência, pelo rigor, mas também pela compreensão, pelas palavras de alento e pelo apoio nos momentos mais difíceis. Foi muito mais do que uma orientadora, ao longo deste percurso. Sem si nada disto teria sido possível.

Ao meu pai e irmão, por fazerem parte da minha vida e me ensinarem tanto do que sei hoje. À minha mãe, por ser o meu exemplo, a minha força, o meu apoio. Por todas as conversas, pelas chamadas de horas que faziam a distância diminuir um pouco. Sem dúvida que sem ela tudo isto não seria possível.

Às minhas duas estrelinhas que brilham no céu e que, estou certa, me guiam e guiarão de futuro.

À Sónia, à Ana Luísa e à Carolina, que partilharam os melhores anos do nosso percurso académico. Obrigada pelas partilhas, pelos momentos felizes, por serem os alicerces nos momentos menos bons. Obrigada por, ainda que mais tarde, terem entrado na minha vida. Carolina, obrigada por teres sido tão companheira, tão amiga, tão tudo, neste último ano. Porque as melhores surpresas vêm de onde menos esperamos.

Aos meus amigos de sempre, para sempre... Rosana A., Christophe S., Maísa F., Isabel T.

Ao Nuno pelos anos de companheirismo e por todo o apoio sempre, e em especial nesta fase difícil.

À Margarida por ser a irmã que nunca tive. Por crescer comigo, pelas noites inteiras de gargalhadas, pelas noites inteiras de trabalho...

A todas as pessoas que me receberam com tanto carinho, ainda sem me conhecer, e que fizeram parte da minha família académica.

Vanda P., obrigada pelas gargalhadas, pela partilha dos nossos pequenos segredos, e por seres a pessoa que és.

A todas as pessoas que passaram por mim ao longo de todo este percurso académico, que de alguma maneira contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa, me apoiaram e que me fizeram sentir esta cidade como a minha segunda casa. É para todos os amigos que fizeram amortizar as saudades, que partilharam sorrisos, gargalhadas e lágrimas.

Finalmente, e não menos importante, a todos os docentes que permitiram o alcance deste objetivo e que contribuíram para a formação académica e desenvolvimento profissional.

## **Percepções de Suporte Social e Envolvimento na Escola**

### **Um estudo com adolescentes do 3º ciclo**

#### Resumo

O presente estudo enquadra-se no modelo de Envolvimento do/a aluno/a na escola, de Lam e Jimerson (2008), e pretende identificar tipos de relacionamento benéficos ao/a aluno/a, analisando as suas experiências nas relações sociais bem como o impacto dessas mesmas experiências no seu envolvimento escolar.

Desta forma, utilizando uma amostra de 324 alunos/as, de 3º ciclo, de duas escolas de um mesmo agrupamento da cidade de Évora, foram aplicadas duas escalas de autorrelato com o intuito de compreender a relação entre as dimensões do Envolvimento na escola (Escala do Envolvimento do/a aluno/a na Escola), e a percepção de suporte social do/a aluno/a (Escala de Suporte Social da Criança e do Adolescente). Os principais resultados sugerem que existem correlações significativas entre o envolvimento do/a aluno/a na escola e a sua percepção de suporte social. De ressaltar ainda que as raparigas apresentam maior envolvimento cognitivo do que os rapazes, relatando também uma maior percepção de suporte social dos/as amigos/as. O envolvimento na escola parece diminuir ao longo dos anos escolares. O sentimento pela escola parece predizer um maior envolvimento na escola, sendo que os alunos das escolas apresentam diferenças no que se refere ao seu envolvimento mas não relativamente à percepção de suporte social.

Palavras-chave: Envolvimento do/a aluno/a na Escola; Suporte Social.

## Perceptions of Social Support and School Engagement

A study with 7th, 8th and 9th grade students

### **Abstract**

This study fits in Lam and Jimerson (2008) student school engagement model and it intends to identify the positive interactions for the students school engagement from their social relations and their influence in the said engagement. Using a 324, 7th, 8th and 9th grade, students sample from two schools in the same city, two self report scales were applied, in view to understand the connection between students school engagement (Student's engagement school scale) and their perception on social support (Child and adolescent social support scale). The main results suggest that there are significant correlations between the student's engagement at school and their perception of social support. To emphasize that even girls show larger cognitive engagement than boys, also reporting a larger perception on the support received by friendship relations. School engagement seems to decrease as school years pass by. Students sentiments for the school seem to foretell a bigger school engagement, whereas students from different schools show differences in their school engagement but not on their perception of social support.

## Índice

Índice geral .....	i
Índice das tabelas .....	iii
Índice das figuras .....	v
Introdução .....	1
Parte I- Enquadramento teórico .....	5
Capítulo 1. Envolvimento do/a aluno/a na escola .....	7
1.1.    Envolvimento na escola: Definições e Concetualizações .....	9
1.2.    Modelos teóricos do Envolvimento na escola do/a Aluno/a .....	12
Capítulo 2. Suporte Social .....	19
2.1.    Suporte Social: Definições e Concetualizações .....	21
2.2.    Suporte Social Percebido .....	26
Capítulo 3. Envolvimento do/a aluno/a na escola e Perceção de Suporte Social .....	29
Parte II – Estudo empírico .....	35
Capítulo 1. Plano Metodológico .....	37
1.1.    Objetivos e questões de investigação .....	39
1.2.    Participantes .....	40
1.3.    Instrumentos .....	42
Capítulo 2. Procedimentos .....	45
2.1.    Procedimentos de recolha de dados .....	47
2.2.    Procedimentos de análise de dados .....	48
Capítulo 3. Apresentação e discussão de resultados .....	51
3.1.    Análise psicométrica dos instrumentos .....	53
a) Análises Fatoriais Exploratórias .....	53
Análise Fatorial Exploratória da Escala de Envolvimento do/a Aluno/a na Escola .....	53

Análise Fatorial Exploratória da Escala de Suporte Social da Criança e Adolescente .....	55
Análise Fatorial Exploratória da Escala de Importância do Suporte Social da Criança e Adolescente .....	57
b) Análise da Consistência Interna das Escalas – Fidelidade .....	61
3.2. Análise descritiva dos resultados .....	62
3.3. Análise inferencial dos resultados .....	63
Capítulo 4. Discussão global dos resultados .....	73
Conclusões gerais .....	83
Referências .....	91
Anexos .....	105



## Índice das tabelas:

Tabela 1. Distribuição dos/as participantes por género e ano de escolaridade ....	41
Tabela 2. Distribuição dos/as participantes por género e idade .....	41
Tabela 3. Estrutura fatorial da escala de Envolvimento do/a aluno/a na Escola ...	54
Tabela 4. Estrutura fatorial da escala de Suporte Social .....	56
Tabela 5. Estrutura fatorial da escala de Importância de Suporte Social .....	59
Tabela 6. Valores de Médias, Desvios-Padrão e Alphas de Cronbach para Dimensões do EAE-E4D, CASSS e CASSS Importância .....	62
Tabela 7. Análise das diferenças de médias entre sexos (t-Student) .....	63
Tabela 8. Diferença de Médias do EAE-E4D Em Relação à Idade (ANOVA Oneway).....	64
Tabela 9. Diferença de Médias do CASSS em Relação à Idade (ANOVA Oneway) .....	65
Tabela 10. Análise das Diferenças de Médias relativas ao CASSS Importância e grupos de idade .....	66
Tabela 11. Análise das Diferenças de Médias entre os Anos de Escolaridade (ANOVA Oneway).....	67
Tabela 12. Análise das Diferenças de Médias de CASSS e CASSS I e os Anos de Escolaridade (ANOVA Oneway) .....	68
Tabela 13. Diferença de Médias Em Relação à Escola que os/as Alunos/as Frequentam (t-Student) .....	69
Tabela 14. Correlações de Pearson ( r ) entre as dimensões do Envolvimento do/a aluno/a na escola, o Envolvimento Total e as dimensões do Suporte Social.....	72



**Índice das figuras:**

Figura 1. Modelo ecológico do desenvolvimento humano de U. Bronfenbrenner.....11

Figura 2. “The motivation and Engagement Wheel” (Martin, 2007).....13

Figura 3. “Engagement subtypes, indicators and outcomes” (Appleton, Christenson & Reschly, 2006). .....14

Figura 4. “The antecedents and outcomes of student engagement in schools” (Lam & Jimerson, 2008). .....15



## Introdução

A adolescência é um período caracterizado por grandes transformações – físicas e cognitivas – que se apresentam como fundamentais ao desenvolvimento do sujeito. É nesta fase que o/a jovem adolescente se depara com desafios sociais e psicológicos, começando agora a considerar a multiplicidade de opções perante determinadas situações com as quais se vai deparando.

Sendo este um período tão importante para o desenvolvimento do sujeito, é fundamental atender às condições em que ele ocorre. Segundo Erikson (1976), o desenvolvimento, e conseqüente construção da identidade, não ocorre ao acaso. É na adolescência que o/a jovem vai procurar explorar diferentes alternativas, experimentando diferentes papéis sociais no meio que o envolve e, são essas experiências que permitirão a elaboração interna – o seu desenvolvimento. Desta forma, e segundo o autor, é na fase da adolescência que o/a jovem, munido de elementos identitários da infância, vai reorganizar-se e contrapor esses mesmos elementos com o meio social envolvente.

Assim, são contextos como a escola, a família, o grupo de pares que vão permitir essas mesmas experiências e a construção de uma imagem de si próprio, e o seu conseqüente desenvolvimento.

A escola, enquanto contexto de excelência de interações e aprendizagens, permite a promoção do desenvolvimento ótimo de crianças e adolescentes que lá iniciam os seus primeiros contactos fora do seio da família. Este contexto permite assim que a criança inicie o contacto mais próximo com outras figuras, experimente diferentes papéis sociais e se integre, gradualmente, na comunidade envolvente.

É, portanto, fundamental que o/a estudante se sinta integrado e experiencie situações positivas no contexto escolar.

O Envolvimento do/a aluno/a na escola tem sido foco de atenção por parte de investigadores, psicólogos, e demais agentes educativos. De facto, ele parece ser crucial na compreensão do desempenho académico dos/as alunos/as, sendo apontado como possível solução para o baixo rendimento académico, escassa participação na escola e abandono escolar (Melo & Pereira, 2011).

O presente estudo segue o modelo concetual de Lam e Jimerson (2008) e tem o intuito de abordar o Envolvimento na escola do/a estudante e a percepção de suporte social do mesmo. Como tal, procuraremos compreender melhor os constructos abordados, atendendo às suas dimensões e fatores que os constituem, bem como a

relação entre ambos e a possível influência exercida pela percepção de suporte social no envolvimento do estudante.

Os objetivos estabelecidos são pertinentes e importantes pois permitem uma compreensão mais profunda sobre os aspetos a considerar na promoção do desenvolvimento ótimo do/a estudante, bem como no seu Envolvimento na escola e desempenho académico. Permitem ainda compreender como intervir com os alunos em risco ou em situação de alienação escolar, ou pouco envolvidos, dando-lhes oportunidade de serem ativos e felizes com as suas aprendizagens.

Segundo Lam e Jimerson (2008), parece existir tendência de que quanto maior for o Envolvimento na escola do/a estudante, maior tende a ser também o seu sucesso escolar, bem como o sucesso das transições escolares.

Por outro lado, a literatura aponta que a ligação à escola implica um sentimento de pertença, que vai repercutir não só no rendimento académico do/a estudante, mas também em questões como a adaptação e desenvolvimento do mesmo. Esta ligação parece funcionar assim como um amortecedor de impactos negativos de ajustamento – consumos de drogas, delinquência, baixa autoestima, comportamentos antissociais (Lam & Jimerson, 2008).

A complexidade do constructo de envolvimento dificulta a sua definição não havendo, portanto, uma única definição. Tal facto parece ser, simultaneamente, uma potencialidade e uma limitação (Lam & Jimerson, 2008).

Apesar de não haver consenso em relação às dimensões que constituem o constructo do envolvimento na escola, existem três dimensões que são recorrentemente enunciadas: *afetiva*, *comportamental* e *cognitiva* (Lam & Jimerson, 2008). Mais recentemente foi introduzida uma nova dimensão: *agenciativa*. Cada uma destas dimensões revela-se indispensável ao envolvimento do/a estudante – um/a aluno/a pode gostar da escola e ter competências cognitivas para realizar aprendizagens, no entanto se não fizer os trabalhos propostos e não se empenhar não está de facto envolvido/a.

Mas, para compreender o constructo do Envolvimento na escola do/a estudante, é ainda fundamental atender aos seus diferentes fatores, que exercerão influência ao nível das dimensões supracitadas. Revela-se então imprescindível atender aos fatores pessoais e contextuais do/a aluno/a, compreendendo-os e compreendendo a influência que exercem sobre o/a estudante, permitindo assim delinear uma melhor estratégia de intervenção em caso de alienamento escolar do/a aluno/a, e promover o seu envolvimento.

Também o suporte social do/a estudante tem despertado especial interesse a investigadores e agentes educativos. É certo que ele representa um importante papel

na adaptação do sujeito às várias situações e, como tal, parece importante relacioná-lo com o Envolvimento na escola do/a aluno/a e compreender em que medida a percepção de suporte social tida pelo/a estudante afeta, efetivamente, o seu envolvimento académico.

O suporte social pode ser definido, de breve forma, como a existência de pessoas com as quais o sujeito pode contar, que se preocupam com ele, que lhe dão valor e que o amam (Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983), são as pessoas às quais o sujeito pode recorrer se necessário. Por tudo isto, o suporte social parece ser imprescindível para o desenvolvimento do sujeito e para o seu bem-estar.

Não raras vezes tem sido salientada a importância da análise do suporte social da criança e do/a adolescente (Malecki, Demaray & Elliott, 2000). Pesquisas têm demonstrado que este apoio desempenha um importante papel na prevenção de questões como a delinquência e o consumo de drogas, a ansiedade e a depressão, e na promoção de competências sociais, autoconceito e bom desempenho académico (Malecki, Demaray & Elliott, 2000).

Desta forma, importa-nos compreender e estudar o suporte social associado ao Envolvimento na escola do/a aluno/a. Terá o suporte social repercussões no envolvimento do/a estudante? E se assim for, que tipos de suporte social merecem especial atenção?

Se, por um lado temos o suporte social que o/a estudante recebe fora do sistema escola – família - temos, por outro, o suporte social que recebe dentro do contexto escola – dos pares, colegas de turma, professores e demais agentes educativos.

De facto, são várias as investigações que salientam a importância de atender a determinados aspetos do suporte social, por exemplo o tipo de apoio recebido (Malecki, Demaray & Elliott, 2000). São estas interações que o/a aluno/a estabelece que nos importam atender, de forma a compreender quais as que mais exercem influência no seu Envolvimento na escola e conseqüente desempenho académico, permitindo delinear intervenções junto dos/as alunos/as menos envolvidos/as.

Desta forma, importa salientar a diferença entre suporte social recebido e suporte social percebido. O presente estudo recai sobre este último, uma vez que recorrerá à percepção que os/as estudantes têm do suporte social que têm à sua disposição.

A presente dissertação encontra-se organizada numa primeira parte de Enquadramento Teórico, que inclui a revisão da literatura das temáticas abordadas no estudo; Do enquadramento teórico fazem parte três capítulos.

O primeiro capítulo aborda o Envolvimento do/a aluno/a na escola. Este subdivide-se em dois subcapítulos que tratam as várias definições do constructo e as concetualizações, bem como os principais modelos teóricos que o regem.

Segue-se o capítulo relativo ao Suporte Social. Também este capítulo enquadra dois subcapítulos, abordando as definições e concetualizações do Suporte Social, bem como o Suporte Social Percebido.

O terceiro capítulo procura relacionar o Envolvimento do/a aluno/a na escola com a Perceção de Suporte Social, procurando assim compreender melhor de que forma ambos os constructos se influenciam e influenciam o desempenho académico do/a estudante.

A segunda parte constitui o Estudo Empírico, este inclui o Plano Metodológico, no qual constam os objetivos e questões de investigação. É ainda feita a descrição da amostra, dos instrumentos utilizados na investigação e dos procedimentos de recolha e análise de dados. Na Apresentação e Análise dos Resultados estão incluídas a descrição e a análise psicométrica dos instrumentos, bem como a descrição e análise dos procedimentos.

A terceira parte é constituída pelas Conclusões Gerais, que apresentam uma reflexão geral acerca dos resultados obtidos no estudo, bem como a importância dos mesmos para a intervenção, possíveis futuras investigações, bem como limitações do presente estudo.

Finalmente são ainda apresentadas as Referências utilizadas bem como os Anexos.



**Parte 1**  
**Enquadramento teórico**



**Capítulo 1**  
**Envolvimento na escola**  
**do/a Aluno/a**



## 1.1. Envolvimento do/a aluno/a na escola – Definições e Concetualizações

Nos últimos anos têm sido muitos os investigadores e agentes educativos que têm atribuído especial atenção e importância ao Envolvimento do/a aluno/a na escola, procurando compreender melhor o seu constructo e a sua importância no desempenho académico.

De facto, ele tem sido apontado como possível solução para o baixo rendimento académico, para a escassa participação na escola e para o abandono escolar (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

Finn (1989) ressaltou que as experiências sociais e educacionais em anos precoces podem desencadear um processo de desligamento da escola com consequências no percurso futuro dos/as estudantes, salientando assim a importância do estudo do Envolvimento do/a aluno/a na escola desde o início do seu percurso escolar.

Mas o seu conceito é extremamente complexo, e são inúmeras as definições de Envolvimento na escola que surgem na literatura. Parece, no entanto, existir concordância no que se refere à sua multidimensionalidade, sendo claras as dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas (Finn, 1989).

Furlong & Christenson (2008) abordaram, mais tarde, quatro dimensões do envolvimento escolar. Assim, o **envolvimento académico** é refletido no tempo despendido pelo/a estudante para a realização de trabalhos/projetos escolares, quer na escola, quer em casa. Reflete-se também nos créditos que o/a aluno/a acumulou, e na quantidade de trabalhos de casa que realizou. Por outro lado, o **envolvimento comportamental** refere-se à manifestação de comportamentos positivos, por exemplo a atenção e a participação ativa nas aulas, assim como na participação em atividades extracurriculares. Ambos, envolvimento académico e envolvimento comportamental, são inferidos através da observação do/a aluno/a.

O **envolvimento cognitivo**, por seu lado, refere-se à importância que o/a aluno/a atribui à escola, bem como a relevância que lhe dá na construção de projetos pessoais futuros. Refere-se ainda ao interesse expresso nas aprendizagens, bem como no estabelecimento de metas e objetivos pessoais e na autorregulação. Metallidou e Vlachou (2007) afirmam que o envolvimento cognitivo corresponde à forma como os/as alunos/as se descrevem como estudantes, como percebem as suas capacidades, e como se sentem em relação a elas, bem como às estratégias que utilizam para potencializar o seu desempenho.

Já o **envolvimento afetivo** refere-se ao sentimento de pertença e ligação à escola. É também aqui que se enquadra o suporte de pais, professores e colegas. Finn (1989) apresentou o Modelo de Identificação-Participação o qual salientava que o sentimento pela escola se deve ao sentimento de pertença à comunidade educativa, sendo a escola que o/a aluno/a frequenta um reforço ao seu envolvimento.

Estes dois últimos tipos de envolvimento – envolvimento cognitivo e afetivo – são, ao contrário dos primeiros, não observáveis.

Bandura (2006) ressaltou a importância de encarar o/a aluno/a como agente ativo no processo de aprendizagem, ou seja, o/a estudante através da interação estabelecida em sala de aula, com docentes e colegas, reage às atividades propostas, participando nelas, modificando-as, fazendo sugestões, enriquecendo-as. Desta forma o autor sugeriu a existência do **envolvimento agenciativo** que pode ser definido como a contribuição construtiva dos/as alunos/as no decorrer da instrução recebida, funcionando como um mediador da motivação para a realização (Reeve & Tseng, 2011). Esta dimensão do envolvimento – agenciativa - conceptualiza o/a aluno/a como agente ativo no seu processo de aprendizagem, intervindo nas aulas, fazendo sugestões e colocando questões ao professor, bem como manifestando a sua opinião e/ou preferência sobre determinada aprendizagem.

Assim, o envolvimento pode assim ser definido como um estado fortemente influenciado por fatores contextuais – escola e casa – e relaciona-se com a capacidade de cada um destes contextos fornecerem apoio consistente às aprendizagens (Wentzel, 1998). Reflete, portanto, a participação ativa do sujeito em tarefas ou atividades (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004, cit in Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006). O constructo abrange, desta forma, sentimentos, comportamentos e pensamentos dos alunos em relação à escola, ou na mesma.

Bronfenbrenner (1994) apresentou o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, através do qual explicou a interação da pessoa com o mundo que a rodeia e o seu conseqüente desenvolvimento. No centro do quadro conceptual deste modelo, encontramos o sujeito que estabelece interações diretas com o microsistema, e indiretas com outros contextos mais vastos – mesosistema, exosistema e macrosistema.

Assim, podemos afirmar que o Envolvimento do/a aluno/a deve-se ao contexto sala-de-aula, e ao que o/a aluno/a faz neste contexto, mas também é fortemente influenciado pelo contexto mais abrangente – suporte de instrução e suporte parental.

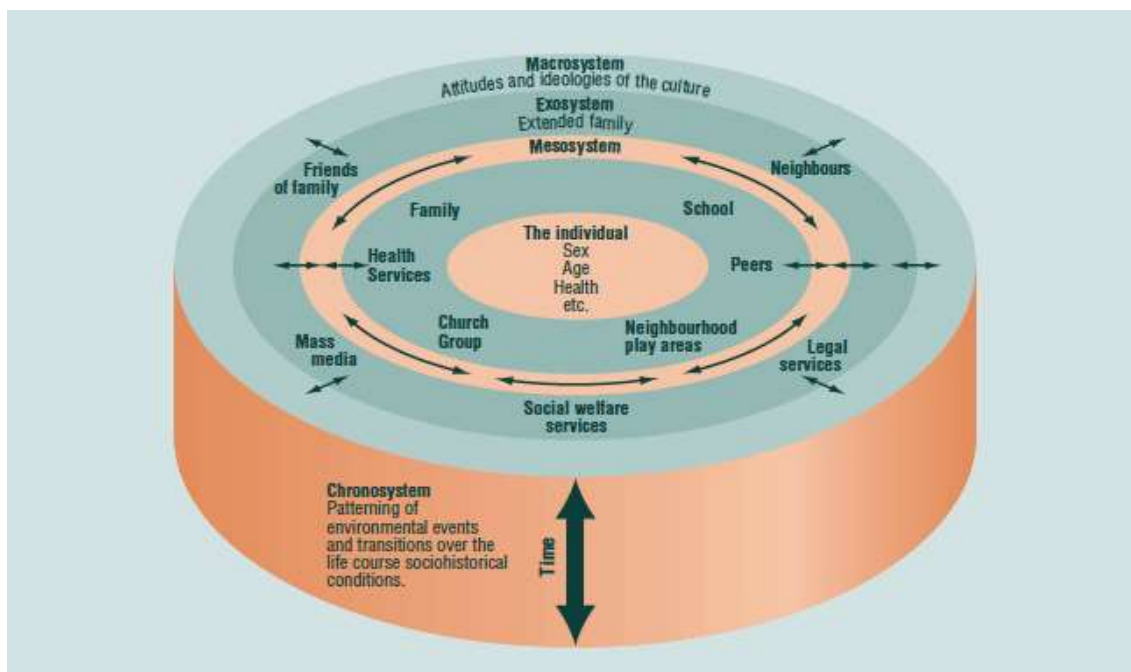


Figura 1. Modelo ecológico do desenvolvimento humano de U. Bronfenbrenner

A literatura sugere que o envolvimento dos estudantes exige, necessariamente, conexões psicológicas no contexto académico. Quer isto dizer que, para que o envolvimento ocorra, é necessário que o/a estudante estabeleça relações positivas no contexto escolar, com docentes, colegas e demais agentes educativos.

Finn (1989) salientou a importância das experiências no contexto escolar – sociais e escolares – desde os primeiros anos escolares do/a estudante. O autor afirmou que estas experiências estavam relacionadas com o possível abandono em anos subsequentes, dando início a um processo de desvinculação com a escola.

Por tudo isto é relevante compreender o envolvimento académico não só abordando as competências académicas do/a estudante, mas também atender aos aspetos sociais, nomeadamente as relações interpessoais do estudante, e as ligações de suporte às quais pode recorrer. São estas relações de suporte que vão permitir que o/a aluno/a se adapte melhor às diferentes transições pelas quais tem de passar, e às diferentes situações de *stress* e/ou adversidade.

## 1.2. Modelos teóricos do Envolvimento do/a aluno/a na escola

Reconhecida a sua importância, o Envolvimento na escola tem vindo a ser foco de estudo por parte de diversos investigadores, ao longo dos últimos anos. Com o intuito de compreender melhor o seu constructo abordaremos três modelos explicativos do Envolvimento do/a aluno/a na escola.

Martin (2007) introduz o modelo conceptual “The motivation and engagement Wheel” (fig. 2). Este modelo encontra-se organizado numa lógica de quadrantes, nos quais se inserem quatro dimensões, cada uma das quais com as suas componentes – cognição adaptativa (autoeficácia, orientação para a mestria e valorização), comportamento adaptativo (persistência, planeamento e gestão de tarefa), cognição inadaptativa (ansiedade, controlo incerto e “*failure avoidance*”) e comportamento inadaptativo (“*self-handicapping*” e não-envolvimento).

O referido modelo associa o Envolvimento na escola a dimensões motivacionais. Mostra os fatores determinantes na motivação e no envolvimento – fatores pessoais, pedagógicos, relação/a aluno/a-a-aluno/a, relação/a aluno/a/a – professores, atitudes dos pais, cultura da escola, clima da sala de aula. A motivação funciona assim como energia do/a estudante, determinando desta forma o seu envolvimento na escola. De facto, a motivação é apontada como desencadeante de comportamentos do/a estudante, geradores de eficácia, que lhe permitem atingir o seu potencial. É também a motivação que, a par com o empenho, impulsionam o interesse do/a aluno/a pela escola e pela aprendizagem.



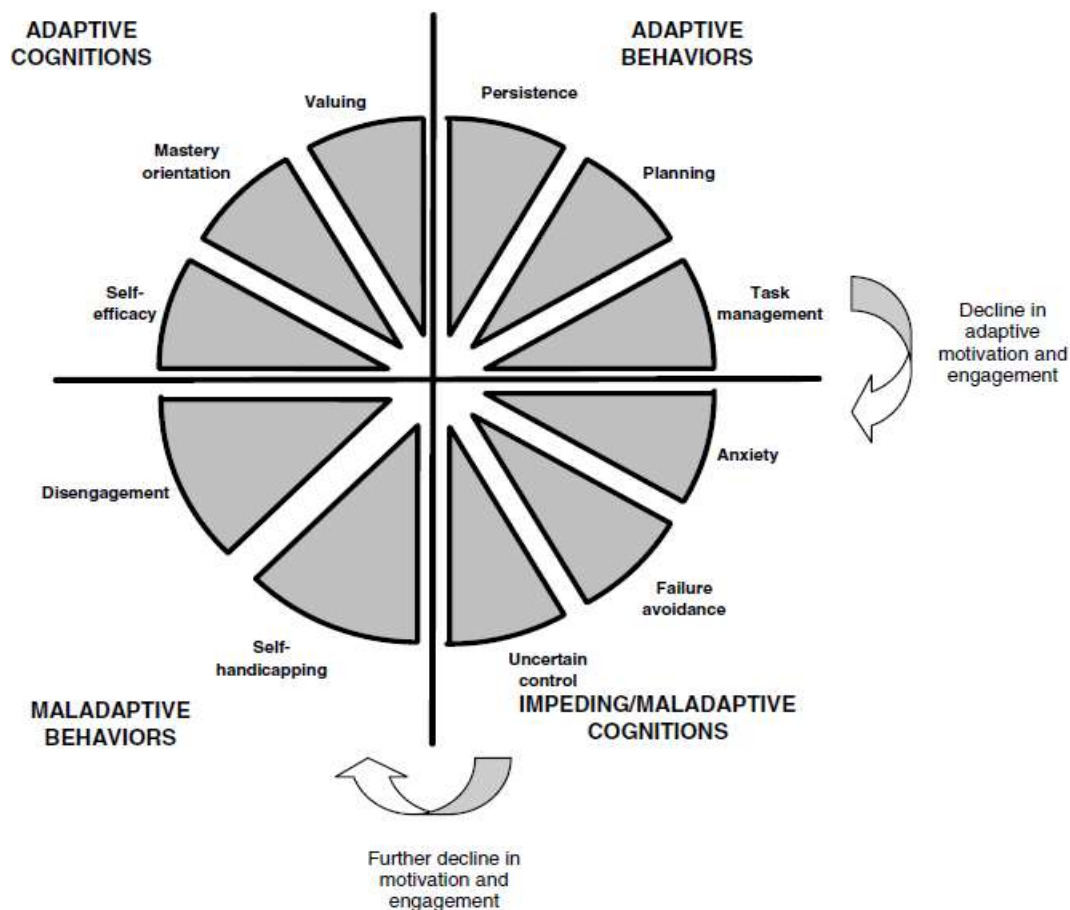


Figura 2. The motivation and Engagement Wheel (Martin, 2007)

Mas, se para Martin a motivação representa um precursor do Envolvimento do/a aluno/a na escola, outros autores assumem-na como uma das dimensões do conceito. Appleton, Christenson, Kim & Reschly (2006) salientam que a motivação é necessária mas não suficiente para o envolvimento.

Desta forma, os supracitados autores apresentam um modelo - “*Engagement subtypes, indicators and outcomes*” – que explica a relação entre contexto e envolvimento escolar, e de que forma esta relação se repercute nos resultados. No que se refere ao contexto o modelo refere a família, os pares e a escola. O contexto influencia assim o Envolvimento do/a aluno/a que, segundo o modelo apresentado, é constituído por quatro dimensões - académico, comportamental, cognitivo e psicológico.

O envolvimento académico refere-se à dedicação do/a aluno/a aos trabalhos de casa, ao tempo despendido para a tarefa. Já o envolvimento comportamental prende-se com questões como a participação nas aulas e a participação em atividades

extracurriculares. Estas dimensões – comportamental e cognitiva – são facilmente observáveis.

Por outro lado, o envolvimento cognitivo e o psicológico têm um cariz mais interno. O primeiro é relativo à autorregulação e autonomia do/a estudante, bem como ao valor que a aprendizagem representa. Já a dimensão psicológica reflete-se nos sentimentos de pertença ou identificação com a escola, e nas relações com pares e professores.

Assim sendo, quer o contexto, quer o envolvimento do/a estudante vão repercutir-se nos seus resultados – académicos (transições, performance académica), sociais (competências sociais com pares e adultos e consciência social) e emocionais (regulação das emoções, competências para a resolução de conflitos).

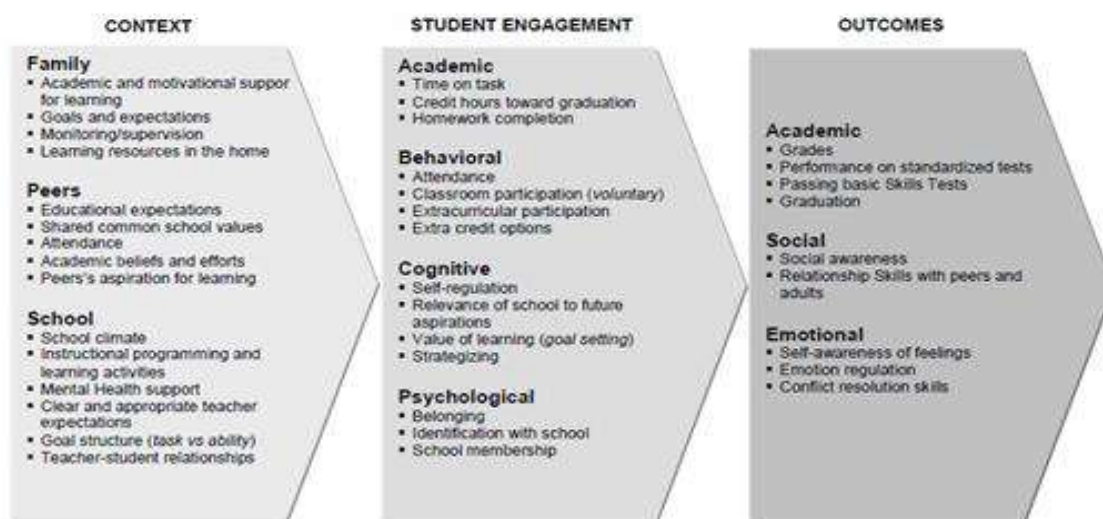


Figura 3. Engagement subtypes, indicators and outcomes (Appleton, Christenson, Kim & Reschly; 2006).

Finalmente, Lam e Jimerson (2008) apresentam um completo modelo de envolvimento – “The antecedents and outcomes of student engagement in schools”. O modelo procura explicar de que forma os fatores contextuais (contexto de instrução e contexto de relacionamento social) e pessoais (crenças motivacionais) influenciam o Envolvimento do/a aluno/a na escola. Este modelo ressalta ainda que os resultados do/a estudante se refletem na performance académica, mas também no comportamento e no funcionamento emocional.

O envolvimento, segundo os autores, divide-se em três componentes distintas - afetivo, comportamental e cognitivo.

O envolvimento afetivo refere-se a sentimentos que o/a aluno/a apresenta face à escola e à aprendizagem. Manifesta-se, por exemplo, pelo sentimento de pertença à escola, e pelos sentimentos pelos colegas e professores.

Já o envolvimento comportamental diz respeito aos comportamentos manifestos pelo/a estudante que indiquem esforço ou motivação para a aprendizagem.

Relativamente ao envolvimento cognitivo, este representa a qualidade do processamento da informação, ou seja às estratégias que o/a estudante recorre durante o processo de aprendizagem.

O presente estudo utilizou este modelo – Modelo de Lam e Jimerson (2008) – juntamente com uma nova dimensão, já referida anteriormente – a dimensão agenciativa.

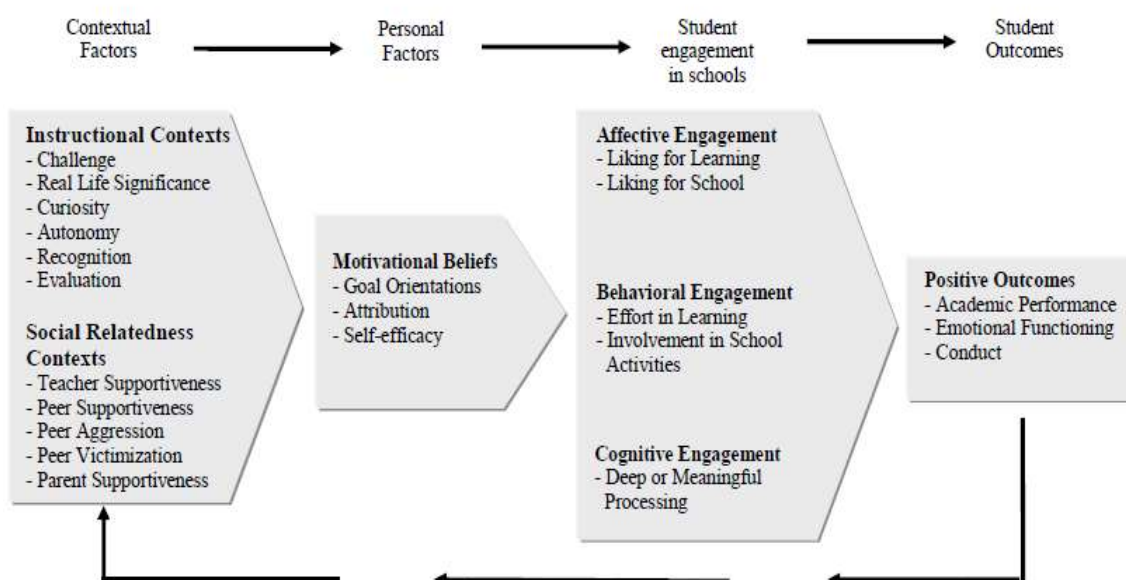


Figura 4. “The antecedents and outcomes of student engagement in schools” (Lam & Jimerson, 2008).

### Fatores pessoais

Por tudo isto, não nos parece possível abordar o Envolvimento na escola descurado dos fatores que lhe estão inerentes. Importa assim referir, que o Envolvimento na escola deve ser analisado tendo em conta, por um lado, os fatores pessoais, por outro os contextuais. No que se refere aos **fatores pessoais** são de salientar a orientação para o objetivo (Dweck, 1986), as crenças atribucionais (Weiner, 1986) e as crenças de autoeficácia (Bandura, 1977), que regem a persistência do/a aluno/a e a sua eficácia nas aprendizagens (cit in Veiga et al., 2009). Ainda

relativamente aos fatores pessoais, a motivação é apontada como um importante precursor do Envolvimento do/a aluno/a na escola, sendo também ela foco de atenção por parte dos investigadores. Velázquez (2004) (cit in Felicetti & Morosini, 2010), salienta que o/a estudante deve estar consciente de que aprender é, em última instância, um ato pessoal que exige esforço e vontade do próprio. Assim, a motivação é importante e necessária, mas não suficiente para o envolvimento escolar. É necessário que o/a aluno/a se empenhe no processo de aprendizagem, procurando as atividades/tarefas que lhe permitam desenvolver as suas competências. Para que tal aconteça é necessária a existência de comprometimento. Engers e Morosini (2007) (cit in Felicetti & Morosini, 2010) definem comprometimento do/a estudante com a aprendizagem como o envolvimento individual em atividades instrumentais, que sejam relevantes para as suas aprendizagens. Tardif (2002) (cit in Felicetti & Morosini, 2010) vai mais longe afirmando que o/a aluno/a não pode ser forçado a aprender se não se empenhar no processo de aprendizagem. Desta forma, é necessário que o/a aluno/a não só atribua relevância às aprendizagens, mas também se responsabilize por elas, servindo-se de meios para alcançar o sucesso nas tarefas.

### **Fatores contextuais**

Mas, não faz sentido procurar a compreensão do envolvimento, destituindo-o do seu contexto. Como tal, é fundamental atender ainda aos fatores contextuais. Estes fatores parecem ser fundamentais para um maior envolvimento académico por parte do/a estudante (Furrer & Skinner, 2003; Gest, Welsh, & Domitrovich, 2005) (cit in Veiga et al 2009). Sinclair, Christenson, Lehr e Anderson (2003) ressaltaram a importância de atender aos contextos que rodeiam a criança para uma profunda compreensão do seu envolvimento escolar, sendo fundamental, para além das suas próprias características considerar a sua família, a escola e os seus colegas.

Se a motivação, como vimos anteriormente, surge como fundamental para o Envolvimento do/a aluno/a na escola, é necessário salientar que o interesse pelo trabalho e pelas aprendizagens representa também um ponto fulcral do envolvimento. De facto, o/a aluno/a pode estar motivado para a aprendizagem, no entanto não apresentar interesse no que refere às tarefas da sala de aula estando, portanto, menos envolvido. Neste sentido, devemos encarar os fatores escolares como importantes facilitadores do envolvimento dos/as alunos/as na escola (Rola, 2012).

Assim, são importantes fatores contextuais a considerar as relações pedagógicas, a proximidade professor aluno, as relações com colegas, a participação dos pais na vida escolar, a cultura escolar e os valores da escola. Um/a aluno/a que se

identifique com os valores transmitidos pela escola, com a cultura escolar e que encontre relações e experiências positivas no contexto escolar será um/a aluno/a mais envolvido.

Quando se fala de Envolvimento na escola é necessário atender que, para que ele exista, são indispensáveis todas as dimensões supracitadas. É importante que o/a aluno/a esteja motivado/a para a aprendizagem (envolvimento afetivo) mas, é igualmente importante que essa motivação seja acompanhada por esforço e persistência (envolvimento comportamental), por exemplo para realizar as tarefas escolares propostas, fazer trabalhos de casa, ser assíduo/a e pontual. Só assim o/a aluno/a consegue estar empenhado/a na aprendizagem (envolvimento cognitivo).



**Capítulo 2**  
**Suporte Social**





## 2.1. Suporte social – Definições e Concetualizações

Muitos têm sido os investigadores que têm procurado compreender em que medida o suporte social influencia o bem-estar dos/as adolescentes, o seu desempenho académico e o surgimento de comportamentos desviantes (Richman, Rosenfeld & Bowen, 1998).

O apoio prestado pelas pessoas que nos rodeiam parece ser fundamental para o nosso bem-estar e equilíbrio. Vivemos em constante contacto com os outros, comunicamos e estabelecemos relações e interações com os que nos rodeiam. Procuramos amigos, familiares e colegas em situações de adversidade, de *stress*.

Como tal, o suporte social tem sido foco de atenção quer por investigadores e psicólogos, quer por agentes educativos.

De um modo geral, o suporte social pode definir-se como “the existence or availability of people on whom we can rely, people who let us know that they care about, value, and love us” (Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983, p.127).

Já Dunst e Trivette (1990) defendem que o suporte social se refere aos recursos que o sujeito tem ao seu dispor, e unidades sociais, em resposta aos pedidos de auxílio.

Autores defendem que o Suporte Social inclui o apoio emocional, a partilha de atividades, pensamentos e emoções, bem como a ajuda instrumental, e que promove a perceção de valor pessoal, a autoestima e autoeficácia, permitindo ao sujeito desenvolver uma maior capacidade de resolução de problemas e atingir o bem-estar (Sarason, Sarason, Shearin & Pierce, 1987). Também Bizarro (2001) ressalta o Suporte Social como agente da promoção do bem-estar do sujeito.

O Suporte Social é ainda apontado como um potencializador de valorização pessoal e aceitação, bem como de aumento da autoestima (Sahil, 2010). Os/as alunos/as que percecionam maior suporte social, quer dos pares quer da comunidade escolar em geral, parecem tender a sentir-se melhor e, conseqüentemente, com maior sentimento de pertença e identificação com a escola.

Tardy (1985) apresentou um modelo que defendia cinco questões conceptuais do suporte social – **sentido**, **disposição**, **descrição/avaliação**, **conteúdo** e **rede**. Segundo este modelo era importante atender a estas questões para compreender o suporte social do sujeito.

Assim, a **direção** refere-se à noção de que o apoio social é fornecido e recebido. Já a **disposição** refere-se à disponibilidade de apoio em termos de o que se tem acesso, ou seja, dos recursos de suporte. A **descrição** envolve a compreensão dos tipos de suporte que o sujeito recebe e a **avaliação**, por seu turno, revela a

satisfação do indivíduo com o apoio recebido (Malecki, Demaray, Elliott & Nolten, 2000).

Por outro lado, é fundamental compreender o suporte social atendendo ao seu conteúdo. Este conteúdo é dependente da situação na qual o sujeito se encontra, e pode ser **emocional** – relativo a sentimentos, por exemplo, a confiança e empatia – **instrumental** – referentes a comportamentos de ajuda – **informacional** – relativos a conselhos – e suporte de **avaliação** – aquele que fornece feedback ao sujeito (Malecki, Demaray, Elliott, 2000).

Paralelamente ao conteúdo de suporte social deve ainda ser atendida a rede de apoio social do sujeito (Tardy, 1985). Esta rede é, portanto, composta pelas várias pessoas que fornecem suporte ao sujeito – família, amigos, colegas – que auxiliam o seu funcionamento, e o protegem nas adversidades, através de comportamentos de apoio específicos.

Se abordamos o conteúdo do suporte social importa referir os diferentes tipos de suporte. Vários foram os autores que enunciaram tipos de suporte social. Desta forma, Cramer, Henderson e Scott (1997) distinguiram **suporte social percebido** de **suporte social recebido**, sendo que o primeiro se refere ao suporte que o sujeito percebe como disponível caso necessite, e o segundo se refere ao suporte social efetivamente recebido pelo sujeito.

Os mesmos autores distinguiram ainda **suporte social descritivo** de **suporte social avaliado**, o primeiro relativo à presença de um tipo particular de comportamento de suporte, e o segundo relativo à avaliação desse mesmo comportamento, se percebido como satisfatório ou não.

Por outro lado, Cohen e McKay (1984) distinguiram **suporte social psicológico** de **não psicológico**. O primeiro refere-se ao fornecimento de informação, e o segundo ao suporte tangível.

Finalmente, segundo Singer e Lord (1984), outros tipos de suporte social devem ser referidos – **suporte social informacional**, **emocional** ou **material**, e **suporte social pessoal** ou **interpessoal** – quando uma ou várias pessoas fornecem o suporte – e **suporte social formal** ou **informal** – se o suporte é fornecido por um grupo social (Igreja, clubes, instituições) ou, por outro lado, pela família, amigos, vizinhos.

Sendo o suporte social um constructo multidimensional, Dunst e Trivette (1990) focaram as componentes constituintes do suporte social. Assim, foram identificadas as seguintes componentes:

- 1- **Componente constitucional** – necessidades do sujeito e congruência entre necessidades e suporte existente;

- 2- **Componente relacional** – tamanho da rede social, estatuto familiar, estatuto profissional e envolvimento em organizações sociais;
- 3- **Componente funcional** – o suporte disponível, os tipos de suporte, e a quantidade de suporte;
- 4- **Componente estrutural** – a frequência de contactos, a proximidade física e psicológica, a reciprocidade e a consistência;
- 5- **Componente de satisfação** – a utilidade e o auxílio prestado.

Já relativamente às dimensões do suporte social, os mesmos autores identificaram onze dimensões fundamentais ao bem-estar do sujeito:

1. Tamanho da rede social da pessoa;
2. A existência de relações sociais, relações particulares como o casamento, e gerais como a pertença a clubes sociais;
3. A frequência de contactos quer de forma presencial, quer não presencial;
4. A necessidade de suporte expressa pelo sujeito;
5. O tipo e a quantidade de suporte disponibilizado pelas pessoas que compõem as suas redes sociais;
6. A congruência entre o suporte fornecido e a necessidade de suporte do sujeito;
7. A utilização, ou seja, a recorrência da pessoa às suas redes sociais quando necessário;
8. A dependência que exprime a confiança que o sujeito tem nas suas redes de suporte social;
9. A reciprocidade que exprime o equilíbrio entre suporte social recebido e o fornecido;
10. A proximidade, que exprime a extensão de proximidade que a pessoa tem com os membros da sua rede de suporte;
11. A satisfação, que exprime a utilidade e o nível de ajuda que o sujeito sente perante o suporte social recebido.

Ora, se o individuo recebe diferentes tipos de suporte social será importante refletir sobre a importância desses vários tipos de suporte e o impacto que eles exercem no sujeito. De facto, estudos mostram que as dimensões do suporte social exercem diferente impacto sobre o sujeito, consoante a sua faixa etária (Olsen, Iversen & Sabroe, 1991). Segundo Ribeiro (1994), para a população portuguesa, a fonte de suporte social mais importante para os jovens é a família. É, portanto, no seio

familiar que as faixas etárias mais jovens procuram o apoio e a proteção aquando situações de adversidade/dificuldade.

O suporte social parece assim ser fundamental ao sujeito, quer em situações de adversidade e de adaptação, quer também no seu bem-estar. Cohen e Wills (1985) abordaram o suporte social e a sua importância, quer em situações de *stress* – **Modelo de Buffering** - quer para o bem-estar do sujeito – **Modelo de Efeito Principal**.

A presente investigação rege-se segundo este último modelo – Modelo de Efeito Principal. De facto, o pretendido é compreender a importância da perceção de suporte social do/a estudante para o seu envolvimento escolar, ou seja, em medida esta perceção representa um benefício para o seu envolvimento e desempenho académico.

Para estes autores, os mecanismos através dos quais o suporte social está relacionado com a saúde mental e a doença física grave devem ser esclarecidos. Pode assumir-se que a falta de relações sociais positivas origina estados psicológicos negativos – ansiedade, depressão – que, por sua vez, podem influenciar a saúde física, através de um efeito direto nos processos fisiológicos, ou através de padrões de comportamento que aumentam o risco de doença e/ou mortalidade.

Por outro lado, o apoio social pode existir derivado das grandes redes de apoio social nas quais o sujeito se insere, permitindo-lhe experiências positivas de forma regular e estável. Desta forma, este apoio pode estar relacionado com o bem-estar geral do indivíduo, resultado do afeto positivo, da estabilidade e da autoestima positiva.

Singer e Lord (1984) abordam quatro categorias que envolvem o Suporte Social (SS) – o SS protege o sujeito das perturbações induzidas pelo *stress*; a ausência do SS é um *stressor*; a perda do SS é um *stressor*; e o SS é benéfico para o sujeito.

De facto, as pessoas interagem influenciando e sendo influenciadas por estas interações estabelecidas com os que as rodeiam. Essas interações estabelecidas parecem exercer influência no comportamento e pensamento do sujeito (Pierce & Sarason, 1991).

Pesquisas sobre suporte social sugerem que as pessoas têm expectativas, gerais e específicas, sobre as relações sociais. Estas expectativas são importantes para o sujeito, refletindo diferentes aspetos do apoio social percebido.

Pierce e Sarason (1991) propuseram que, além de perceções gerais de apoio disponível, as pessoas também desenvolvem conjuntos de expectativas sobre a disponibilidade de apoio social das suas relações significativas específicas. Estas

expectativas acerca da percepção de suporte social disponível seriam, por si só, mais importantes do que os contactos interpessoais que efetivamente ocorrem.

Parece também existir uma relação entre suporte social percebido e autoconceito. De facto, Klooomok e Cosden (1994) afirmaram que níveis mais elevados de percepção de suporte social estavam associados a níveis, também eles, mais elevados de autoconceito.

Já Malecki e Elliot (1999) afirmaram existir uma relação moderada entre a percepção de suporte social e habilidades sociais.

Licitra-Kleckler e Waas (1993) (cit in Sahil, 2010) realizaram investigações com adolescentes que experimentaram níveis elevados de *stress* e descobriram que estudantes com baixos níveis de suporte da família apresentavam mais dificuldades escolares, mais consumo de drogas e álcool e comportamentos de delinquência.

Ainda sobre o suporte social dos/as estudantes, Rothman e Cosden (1995) afirmaram que os/as estudantes eram mais propensos a perceberem positivamente as suas dificuldades de aprendizagem quando percebiam mais suporte quer dos pais, quer dos colegas da turma.

Já Demaray e Malecki (2002) (cit. in Sahil, 2010) afirmaram existir relações significativas entre apoio social percebido dos jovens e competências sociais, académicas, autoconceito, problemas de comportamento e competências de adaptação.

Thorsteinsson e Brown (2009) afirmaram que alunos /as com suporte social baixo são mais propensos a envolvimento em atividades menos saudáveis – sedentarismo, consumo de álcool, horas de sono desadequadas.

## 2.2. Suporte Social Percebido

Como referido anteriormente o suporte social pode ser distinguido entre suporte social recebido e suporte social percebido. Este último, foco de atenção e estudo na presente dissertação, refere-se ao suporte que o sujeito percebe como disponível caso necessite (Cramer, Herderson & Scott, 1997).

Já Sarason, Sarason, Shearin e Pierce, (1987) salientaram este tipo de suporte social como aquele que me mede as crenças do sujeito acerca da assistência e suporte emocional que recebe dos outros, se necessário.

Importa ressaltar que o conceito de percepção de suporte social detém duas componentes: por um lado a avaliação da percepção da disponibilidade, por outro a percepção da satisfação com o suporte (Wills & Shinar, 2000).

Diversos autores salientaram a importância da percepção de suporte social, salientando a possibilidade de esta constituir um facto protetor e mediador em situações de *stress* e adversidade, apontando ainda para a função protetora das relações interpessoais que podem ser positivas quer ao nível psicológico e social, quer ao nível físico. Esta percepção que o sujeito tem acerca dos recursos pessoais disponíveis parece contribuir para a autorregulação do *stress* (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005).

Evidências sugerem que a percepção de suporte social disponível parece assentar nas relações de infância, particularmente nas relações com os pais (Pierce & Sarason (1991). De facto, os mesmos autores referem que as expectativas acerca do suporte social disponível desenvolvem-se com base nas experiências prévias do sujeito nas suas relações significativas. Assim, um indivíduo com experiências de fraco suporte social com os seus significativos, tenderá a ter uma fraca percepção de suporte, bem como pouca confiança na sua rede social. Estas experiências vão traduzir-se no tipo de rede que o sujeito constrói – se é facilitadora da sua participação ativa e da exploração de situações de vida diferenciadas, se permite e fomenta o desenvolvimento de estratégias de *cooping* e autoconfiança face a situações de adversidade (Seco et al. 2005).

Por tudo isto, o suporte social percebido surge como mais importante do que o suporte que o sujeito efetivamente recebe (Wethingston & Kessler, 1986). De facto, autores ressaltam a possibilidade de que as pessoas que têm maior percepção de suporte social, sejam as que mais provavelmente solicitam auxílio aquando uma situação de crise.

Importa ressaltar que, para o presente estudo, a análise incide sobre as respostas dadas pelos participantes ao questionário, assim sendo, não faria sentido

abordar o suporte social recebido, uma vez que acerca do suporte efetivamente recebido nada sabemos. A investigação procura compreender, sim, a perceção que o/a estudante tem do suporte social de que disponibiliza.





**Capítulo 3**  
**Envolvimento do/a aluno/a na escola**  
**E Perceção de Suporte Social**



A escola é um importante subsistema no qual o/a aluno/a se insere. Nela são estabelecidas as primeiras relações fora do contexto familiar, e é também nela que o/a estudante passa grande parte do seu tempo diário. São estabelecidas relações com pares, com professores e demais agentes educativos. Este subsistema, enquanto parte integrante da vida do/a aluno/a, deve articular juntamente com a família para que, juntos, possam promover o desenvolvimento ótimo da criança e adolescente. A escola e a família são, ou devem ser, portanto, contextos ótimos de suporte social.

Envolvimento do/a aluno/a na escola e percepção de suporte social surgem como dois constructos interligados e importantes para uma mais aprofundada compreensão do desempenho académico e satisfação do/a aluno/a. De facto, a literatura sugere que Envolvimento na escola e suporte social surgem como facilitadores e potenciadores do desenvolvimento e do sucesso académico do/a estudante.

Muitos são os investigadores que salientam a importância das relações interpessoais na promoção do otimismo do/a estudante face ao sucesso, sendo por isso fundamentais no planeamento da intervenção em contexto escolar. Sabemos que as relações interpessoais desempenham um importante papel na forma como as pessoas enfrentam e se ajustam às várias situações do quotidiano e de adversidade. Finn (1989) salientou a importância das primeiras experiências sociais em contexto escolar que, quando negativas, parecem gerar um processo de desligamento e de evasão escolar futura. Furrer e Skinner (2003), por sua vez, salientaram a importância das relações de apoio, particularmente com os pais e professores, para o desempenho dos/as alunos/as de forma indireta, através da promoção do interesse e envolvimento na escola. As relações entre professor/a-aluno/a podem fomentar o envolvimento através da redução da angústia (Wentzel, 1998) ou com o auxílio do planeamento de tarefas e estabelecimento de objetivos (Roeser et al. 1996, cit in Sahil, 2010). De facto, estudos mostram que alunos/as mais empenhados/as na escola, e com melhor desempenho académico tendem a perceber maior apoio por parte dos professores. Por sua vez, alunos/as com melhor relacionamento com professores e colegas parecem apresentar maiores níveis de envolvimento emocional e comportamental (Furrer & Skinner, 2003).

Sabemos que o período da adolescência é caracterizado pelo aumento significativo da influência exercida pelos pares, em detrimento da exercida pela família (Furrer & Skinner, 2003). Como tal, as relações com os pares e com outros adultos que não os do contexto familiar representam importantes influências no adolescente. Sabemos que os pares, em especial no período da adolescência, funcionam como importantes fontes de padrões de comportamento, transmissão de valores e atitudes,

exercendo uma forte influência e pressão social nos jovens, levando-os a comportarem-se de acordo com os padrões estipulados pelo meio ao qual pertencem. Desta forma, também o suporte dos pares é referido na literatura exercendo forte influência na percepção que o/a aluno/a tem da escola e, conseqüentemente, no sentimento de pertença exercendo, ainda que de forma indireta, influência sobre o envolvimento e ajustamento do/a aluno/a.

Estudos mostram que o apoio emocional entre amigos/as e colegas está associado a um aumento do Envolvimento na escola (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991). Outros autores vão mais além ao afirmar que estudantes menos apreciados pelos seus pares tendem a estar menos envolvidos/as na escola e apresentam pior desempenho escolar.

Osterman (2000) (cit in Voelkl, 2012) afirmou que as relações entre pares e com professores desempenham um importante papel na percepção da comunidade escolar dos/as alunos/as. Convém ressaltar que, para exercerem uma ação positiva no envolvimento escolar, as relações entre pares devem ser positivas e aumentar o ajustamento e a conexão com a escola, e não o contrário (Roeser et al., 2000, cit in Sahil, 2010).

Estudos encontraram evidências de que relações positivas entre professor/a - aluno/a exercem influência no empenho e desempenho escolar do/a estudante. Por outro lado, pesquisas verificaram que alunos que se sentiam integrados e aceites pelos seus pares, tendiam a participar de forma mais ativa em discussões e tarefas em sala de aula, independentemente da sua relação e proximidade com os professores (Osterman, 2000, cit in Voelkl, 2012).

Já Wang e Holcombe (2010) sugerem que os professores podem auxiliar na promoção da identificação com a escola, estimulando a participação ativa dos/as alunos/as através da orientação para a mestria, por exemplo através do elogio, da valorização do esforço. De facto, o suporte do professor tem vindo a ser associado ao envolvimento comportamental do/a aluno/a (Birch & Ladd, 1997, cit in Veiga, 2012b). Alunos/as com mais suporte tendem a gostar mais da escola e a participar mais ativamente nas atividades curriculares e extracurriculares (Furrer & Skinner, 2003; Ryan & Patrick, 2001, cit in Veiga 2012b).

Várias são as teorias que sugerem que o Envolvimento do/a aluno/a na escola tende a ser superior quando o contexto escolar têm características que atendem às necessidades dos/as seus/suas estudantes – autonomia, relacionamento com os outros, autoeficácia e controlo (Bowlby, 1969; Ryan & Deci, 2000). Desta forma, professores que procurem dar resposta às necessidades individuais dos/as seus/suas alunos/as estarão a contribuir para a promoção do seu envolvimento escolar. De facto,

as percepções de suporte social, quer por parte de colegas, quer por parte de professores, surgem associadas ao bem-estar, à satisfação escolar do/a estudante e ao seu ajustamento, que se traduzem num maior Envolvimento na escola do/a aluno/a na escola.

Revela-se assim pertinente salientar a importância de três fatores contextuais, tal como referem Appleton, Christenson, Kim e Reschly (2006), que são importantes percussores do envolvimento do/a aluno/a na escola – família, pares e escola. É fundamental que cada um destes contextos provida, da forma que lhe é mais característica, suporte ao/a estudante de forma a promover o seu envolvimento. Assim, o contexto família deve fornecer suporte quer académico, quer motivacional, fomentando o estabelecimento de objetivos, expectativas, supervisão e fornecimento de recursos de aprendizagem. Por outro lado, o contexto de pares deve permitir também a criação de expectativas relativas à escolaridade e aprendizagens, a criação de objetivos e valores escolares e experiências sociais. Finalmente, mas não menos importante, o contexto escola deve fomentar um clima de escola positivo, com uma relação professor-aluno de qualidade, que fomente o envolvimento afetivo do/a aluno/a face às aprendizagens, promovendo ainda a saúde mental.

Reconhecido o seu valor, é importante olhar para o suporte social num sentido transversal, procurando compreender a sua influência no envolvimento ao longo do tempo. De facto, autores sugerem que o aumento da escolaridade leva, tendencialmente, a uma diminuição da envolvimento por parte de pais e professores na vida académica dos/as alunos/as (Sahil, 2010). Os pais tendem a envolver-se menos nos trabalhos do/as filhos/as, e os professores tendem a manter uma relação mais distante com os/as seus/suas alunos/as, dando-lhes também mais autonomia. Esta é uma justificação referida na literatura para a diminuição do Envolvimento do/a aluno/a na escola com o decorrer do tempo. A percepção de suporte social parece, portanto, ser fundamental ao longo de todo o percurso escolar do/a estudante.

Sendo a escola, tal como vimos anteriormente, um contexto ótimo de relações interpessoais, as relações que o/a estudante estabelece neste contexto vão influenciar a forma como o/a mesmo/a se identifica com a sua escola. São experiências interpessoais positivas que geram sentimentos positivos face à escola e são estes sentimentos que, por sua vez, geram alunos/as mais envolvidos/as e, na maior parte dos casos, com melhor aproveitamento escolar.



**PARTE II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**





## **Capítulo 1**

### **Plano metodológico**



## 1.1. Objetivos e questões de investigação

Segundo a revisão da literatura a definição de envolvimento do/a aluno/a na escola é complexa e tem sido alvo de atenção por parte de investigadores e agentes educativos. No entanto, o envolvimento na escola tem sido referido como um importante precursor do sucesso académico dos estudantes.

Desta forma, a presente investigação procura compreender melhor o conceito de envolvimento na escola, bem como as suas dimensões, e relacioná-lo com a perceção de suporte social do/a estudante.

Os objetivos do presente estudo prendem-se com a análise da qualidade psicométrica dos instrumentos utilizados, e a análise das relações existentes entre as dimensões das escalas, subescalas e as variáveis independentes. Assim sendo, pretende-se a busca da compreensão quer do envolvimento escolar do/a aluno/a, e as suas dimensões, quer da importância da perceção do suporte social do/a estudante.

Por outro lado, um outro objetivo é verificar a possível existência de relações positivas ou negativas entre a perceção que o/a aluno/a tem do suporte social e o seu envolvimento escolar, bem como a variação dessa influência em função das idades e género dos/as participantes.

Pretende-se ainda na presente investigação, caso se encontre uma relação entre o suporte social e o envolvimento escolar, compreender qual o tipo de suporte social percebido que exerce uma maior influência do envolvimento do estudante.

Desta forma, e com o intuito de atingir os objetivos propostos, foram formuladas algumas questões de investigação.

- Quais são as dimensões do envolvimento escolar do/a aluno/a?
- Quais são as dimensões do suporte social percebido do/a aluno/a?
- Quais são as dimensões da importância atribuída ao suporte social percebido do/a aluno/a?
- Será que existem diferenças entre os sexos no que se refere às várias dimensões do Envolvimento Escolar?
- Será que existem diferenças entre os sexos no que se refere às dimensões do Suporte Social?
- Será que existem diferenças entre os anos de escolaridade dos/as alunos/as e os resultados obtidos na Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola e na Escala de Suporte Social?

- Será que existem diferenças entre as escolas no que se refere ao envolvimento do/a aluno/a na escola?
- Será que existem diferenças entre as escolas no que se refere ao suporte social percebido pelos/as alunos/as?
- Qual a relação existente entre Envolvimento Escolar do/a Estudante e Perceção de Suporte Social?

## 1.2. Participantes

A amostragem, utilizada na presente investigação, segue uma linha não probabilística conveniente (Maroco, 2011). A amostra foi construída por alunos de duas escolas de um mesmo agrupamento no distrito de Évora, Alentejo, do 3º ciclo, em anos compreendidos entre o 7º e o 9º ano de escolaridade.

Uma das escolas – escola 1 - é uma escola de 2º e 3º ciclo, inserida no centro da cidade, que recebe alunos de meios rurais e urbanos.

A segunda escola utilizada para a recolha de dados – escola 2 - é uma escola, de ensino básico – 2º e 3º ciclo - e ensino secundário. É uma escola inserida na periferia do centro histórico da cidade e abarca alunos maioritariamente de meio urbano.

Convém salientar que ambas as escolas têm projetos de atividades extracurriculares, à disposição dos seus alunos que, se entenderem, as podem frequentar. Não existem diferenças a salientar no que diz respeito à oferta deste tipo de atividades em ambas as escolas de onde foi retirada a amostra.

Foram recolhidos 324 questionários preenchidos. Desta amostra foram retirados 4 questionários por respostas ao acaso. Assim, desta forma, a amostra da investigação é constituída por 320 participantes, (n=320), afetos a duas escolas do mesmo agrupamento de escolas.

A amostra é constituída por 163 participantes do género masculino (50,3%), e por 161 do género feminino (49,7%). Conforme podemos ver na tabela 1, destes alunos 82 participantes frequentam o 7º ano (25,3%), 157 frequentam o 8º ano (48,5%) e 85 frequentam o 9º ano (26,2%).

Tabela 1. Distribuição dos/as participantes por gênero e ano de escolaridade

Ano de escolaridade		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
7	N	48	34	82
	%	30,2	21,1	25,6
8	N	70	84	154
	%	44,0	52,2	48,1
9	N	41	43	84
	%	25,8	26,7	26,3
Total	N	159	161	320
	%	100,0	100,0	100,0

Relativamente à idade dos participantes esta varia entre os 12 e os 17 anos, sendo que a moda de idades é 14. Como se pode observar na tabela 2, dos participantes 24 têm 12 anos (7,5%), 95 têm 13 anos (29,7%), 100 alunos têm 14 anos (31,3%), 66 têm 15 anos (20,6%), 26 alunos têm 16 anos (8,1%) e, os restantes 9 alunos têm 17 anos (2,8%).

Tabela 2. Distribuição dos/as participantes por gênero e idade

Idade		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
12	N	13	11	24
	%	8,2	6,8	7,5
13	n	43	52	95
	%	27,0	32,3	29,7
14	n	55	45	100
	%	34,6	28,0	31,3
15	n	32	34	66
	%	20,1	21,1	20,6
16	n	11	15	26
	%	6,9	9,3	8,1
17	n	5	4	9
	%	3,1	2,5	2,8
Total	n	159	161	320
	%	100,0	100,0	100,0

A maioria dos/as alunos/as, 179, assume gostar mais ou menos da sua escola (55,9%), 78 alunos/as (24,4%) gostam muito da sua escola e 16 alunos/as (5%) não gostam nada da sua escola.

Já relativamente aos/às amigos/as que têm na escola, a maioria dos/as alunos/as, 208, afirma ter muitos/as amigos/as na sua escola (65%), 100 alunos/as afirmam ter alguns/as amigos/as na sua escola (31,3%) e 12 alunos/as (3,8%) afirmam ter poucos/as amigos/as.

### 1.3. Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados três questionários, designadamente um Questionário de Caracterização, a Escala de Envolvimento do/a Aluno/a na Escola (Veiga, 2013) e a Escala de Suporte Social da Criança e do/a adolescente (Child and Adolescent Social support scale – CASSS) (Malecki, Demaray, & Elliott, 2000, traduzida e adaptada para português por A. Almeida, 2014).

#### Questionário de caracterização

O questionário de caracterização visa a caracterização da amostra, sendo constituído por questões como a idade, o sexo, o ano de escolaridade, os anos de retenções, a composição do agregado familiar e o número de irmãos. Contém ainda duas questões relativas à escola que visam compreender o sentimento do/a participante face à sua escola, e se tem amigos/as na sua escola, sendo que estas questões são respondidas numa escala de 1 a 4 – de nada até muito.

#### Escala de Envolvimento do(a) Aluno(a) na Escola – EAE-E4D

A escala de Envolvimento do(a) Estudante na Escola (Veiga, 2013) avalia, tal como o nome indica, o envolvimento do/a estudante na escola. A escala utilizada trata-se de uma escala quadri-dimensional (EAE-E4D), quer isto dizer que aborda quatro fatores distintos, nomeadamente a dimensão cognitiva, comportamental, agenciativa e afetiva.

Atendamos às dimensões supracitadas:

- A **dimensão cognitiva** ressalta o processamento e gestão de informação e a elaboração, por parte do/a aluno/a, de planos de execução das tarefas.
- A **dimensão comportamental** abarca condutas específicas, comportamentos manifestos, ou não, pelo/a aluno/a, bem como a participação em atividades em contexto sala-de-aula e/ou atividades extracurriculares.

- A **dimensão agenciativa** coloca o/a aluno/a como agente da ação, como interveniente nas aulas, colocando questões e sugestões aos docentes.
- A **dimensão afetiva** ressalta a ligação à escola, a inclusão e a pertença à escola.

A supracitada escala resultou de uma adaptação para Portugal (Veiga, 2012a) da “Students’ Engagement in School International Scale” (SEIS) (Lam et al., 2009). Esta escala abordava três dimensões – cognitiva, afetiva e comportamental – e, tendo boa qualidade psicométrica, permitiu a exploração de uma quarta dimensão. Por outro lado, a sua qualidade psicométrica revelou-se, também, um importante instrumento no estudo e compreensão do envolvimento escolar do/a estudante, bem como na promoção do mesmo.

Foram, portanto, selecionados itens da escala supracitada, outros foram eliminados, com vista à construção da EAE – E4D.

Segundo Veiga, os itens da dimensão comportamental derivam da sua utilização em anteriores estudos (Veiga, 2008); os da dimensão afetiva têm a ver com elementos propostos ao PISA (Veiga, 2012b); os da dimensão cognitiva ligam-se a estudos sobre os processos de aprendizagem (Sá & Veiga, 2009), a motivação escolar e a gestão do tempo académico (Veiga & Melim, 2007); os itens da dimensão agenciativa encontram-se valorizados no recente artigo de Reeve e Tseng (2011).

A escala apresenta boas qualidades psicométricas, que contribuem assim para a prática psicoeducacional, quer na avaliação, quer na promoção do envolvimento dos/as alunos/as na escola. O alpha de Cronbach atingiu valores superiores na escala total - ,828 – e nas dimensões agenciativa e afetiva, com valores de ,855 e de ,823, respetivamente. Por outro lado, atingiu valores mais baixos na dimensão comportamental – ,706.

A escala utilizada na presente investigação é composta por 20 itens, que se encontram distribuídos pelas dimensões supracitadas. As suas respostas foram quantificadas numa escala tipo Likert, de 1 a 6 – de “totalmente em desacordo” a “totalmente de acordo”.

## **Escala de Suporte Social da Criança e do/a adolescente (CASSS)**

O CASSS, *Escala de Suporte Social da Criança e do/a adolescente* (Malecki, Demaray, Elliott & Nolten, 2000) mede a percepção de apoio social de crianças e adolescentes. A avaliação do apoio social implica, portanto, a aferição da satisfação do sujeito com o apoio social que recebe.

É uma escala que pode ser utilizada quer em investigação, quer na avaliação de programas implementados e na prática clínica, pois permite a compreensão do suporte social percebido da criança ou jovem estudante.

Esta escala veio suceder à Escala de Suporte Social do/a estudante (SSSS) (Malecki & Elliott, 1999) que, primeiramente, seria aferida para crianças e, mais tarde, também para jovens. Após os estudos iniciais, a revisão prevista do SSSS produziu duas versões de 40 itens do SSSS renomeado Criança e do/a adolescente escala de apoio social: Níveis 1 e 2 (CASSS; Malecki, Demaray, Elliott, e Nolten, 1999).

Resultou, assim, do trabalho no sentido de criar uma escala multidimensional de suporte social de crianças e adolescentes (Malecki, Demaray, Elliott & Nolten, 2000), tendo sido traduzida e adaptada para crianças e jovens adolescentes portugueses por Almeida (2014).

As múltiplas versões do CASSS foram sendo revistas, acrescentando e redistribuindo novos itens pelos quatro tipos de suporte - emocional, de informação, de avaliação e instrumental. O suporte emocional refere-se à confiança, empatia e amor, o suporte instrumental é relativo aos comportamentos de ajuda. Por outro lado o suporte informacional refere-se às informações e conselhos fornecidos ao sujeito. Finalmente, o suporte de avaliação refere-se ao feedback informativo fornecido ao sujeito.

Relativamente às qualidades psicométricas a escala apresenta boas qualidades, sendo portanto importante tanto ao nível da prática psicoeducacional, como na avaliação do Suporte Social. O alpha de Cronbach atingiu valores de ,97 e ,98 nas escalas totais de frequência e importância, respetivamente. Por outro lado, as subescalas apresentaram também valores de alpha elevados, tendo os valores oscilado entre ,87 – pessoas da escola – e ,69, colegas da escola.

A escala é então constituída por 60 itens, e é composta por cinco subescalas – pais, professores, colegas, amigos/as próximos/as e pessoas da escola – de 12 itens. Estes 12 itens são declarações referentes aos quatro tipos de apoio - emocional, de informação, de avaliação e instrumental. As respostas indicam a frequência com que o sujeito percebe o referido apoio – numa escala de 1 a 6 - e qual a importância que atribui a esse apoio – numa escala de 1 a 3 (Malecki, Demaray, Elliott & Nolten, 2000).



**Capitulo 2**  
**Procedimientos**



## **2.1. Procedimentos de recolha de dados**

Considerando os procedimentos éticos e deontológicos a atender, foram formalizados todos os pedidos de autorização necessários à recolha de dados para a investigação.

Num primeiro momento foi solicitada a autorização formal do Ministério da Educação para a recolha de dados, bem como a colaboração das duas escolas, através do contacto com os diretores das mesmas (Anexo I).

Contactadas as escolas, procedeu-se ao contacto com os diretores de turma das turmas de 7º, 8º e 9º anos, bem como com os/as encarregados de educação dos/as alunos/as. Foi explicado, de forma breve, no que consistia o estudo e foi solicitada a autorização dos/as seus/suas educandos/as para a participação na investigação (Anexo II).

Foram consultados os horários das turmas e acordados com os/as docentes as horas e disciplinas que seriam cedidas para a aplicação do instrumento. A aplicação dos questionários teve a duração de 45 minutos, aproximadamente, e na maior parte das aplicações foi feita no decorrer das aulas de Oferta Complementar, com o intuito de não prejudicar o tempo letivo das disciplinas lecionadas.

Aquando do contacto com os/as alunos/as, envolvidos na investigação, estes/as foram informados/as acerca dos seus direitos – o direito à não participação na investigação, o direito ao anonimato e o direito à confidencialidade dos dados.

Para além disso, foi ainda ressaltada a importância das respostas serem verdadeiras e sinceras.

A recolha de dados iniciou-se no mês de Janeiro do ano letivo 2013/2014, tendo terminado no mês de Abril do mesmo ano.

## 2.2. Procedimentos de Análise de Dados

Após a recolha de dados, procedeu-se ao tratamento estatístico dos mesmos. Para tal foi utilizado o *software* de análise estatística IBM® SPSS® (versão 22).

Inicialmente procedeu-se à construção da base de dados e análise de eventuais erros. Foram verificados os dados demográficos e as suas frequências de resposta, bem como as frequências de resposta das duas escalas utilizadas- EAE-E4D e CASSS. Nesse sentido foram então atendidas as medidas de tendência central – média, moda e mediana – e as medidas de dispersão – desvio padrão e intervalo de variação (Maroco, 2011).

Corrigidos os erros, procedeu-se ao tratamento dos poucos *missings* identificados. Estes foram substituídos pela mediana dos itens correspondentes nas escalas. Procedeu-se ainda à inversão de alguns itens para a facilitação da compreensão global das escalas.

Posto isto, foram verificadas as qualidades psicométricas dos resultados, através da análise da validade e fiabilidade das escalas (Almeida & Freire, 2008).

Para a análise da validade procedeu-se à Análise Fatorial Exploratória. Desta forma foram verificados os fatores avaliados pelo instrumento, fazendo-se corresponder os itens aos respetivos fatores (Almeida & Freire, 2008), atendendo assim à carga fatorial de cada item, e à covariância entre fator e item.

Relativamente à escala de Envolvimento Escolar do Estudante, e com o intuito de compreender os fatores afetos ao constructo global, foi realizada a sua análise fatorial. Foi acrescentada uma rotação *Varimax* (Maroco, 2011), ficando assim retidos os itens saturados num único fator, sendo assim eliminados os itens que representam, com carga fatorial superior a 0.40, mais do que um fator.

Ainda sobre a Análise Fatorial Exploratória, esta foi realizada baseando-se nos testes de esfericidade de Bartlett e de *Kayser-Meyer-Olkin* (KMO) (Maroco, 2011).

Importa ainda referir que, no que se refere à interpretação dos resultados das escalas, maiores pontuações nas dimensões e na escala global de Envolvimento dos/as alunos/as na Escola representam níveis mais elevados de envolvimento do/a estudante, bem como maiores pontuações nas dimensões da escala de Suporte Social representam níveis mais elevados de perceção de suporte social do/a estudante.

Para proceder à referida interpretação dos resultados foi necessário verificar os pressupostos estatísticos, designadamente a homogeneidade de variâncias e a normalidade dos resultados.

Relativamente à comparação de médias dos dois subgrupos do género – género feminino e género masculino – foi utilizado o teste *t-Student*, permitindo-nos a

verificação da possível existência de diferenças significativas entre os dois sexos (Maroco, 2011).

Uma vez necessária a comparação de médias entre amostras independentes, foi utilizada a análise de variância *ANOVA oneway* que, segundo Maroco (2011), é o método que permite a verificação da existência ou não de diferenças significativas entre duas ou mais médias. Uma vez que a amostra trata-se de uma amostra grande, foi utilizado o teste de Tukey.

Considera-se a existência de diferenças estatisticamente significativas quando o *p-value* obtido é igual ou inferior a .05, indicando desta forma a existência de diferenças entre as médias dos grupos (Maroco, 2011).

Finalmente, foram ainda calculadas as relações entre variáveis, através do Coeficiente de Correlação de Pearson, cujo valor pode oscilar entre -1.00 e + 1.00, sendo que quando igual a zero é revelada uma ausência de correlação e independência das variáveis. Quanto mais próximo o valor se aproximar da unidade, mais perfeita é a correlação – negativa/inversa ou positiva – sendo que, desta forma, é necessário atender não só à grandeza, mas também ao sentido da relação existente (Almeida & Freire, 2008).



**Capítulo 3**  
**Apresentação e Discussão dos Resultados**





### **3.1. Análise Psicométrica dos Instrumentos**

#### **a) Análises Fatoriais Exploratórias**

##### **Análise Fatorial Exploratória da Escala de Envolvimento do/a Aluno/a na Escola**

Foram verificados os pressupostos estatísticos da escala de Envolvimento do/a Aluno/a na Escola. Posto isto, procedeu-se à Análise Fatorial Exploratória da escala, tendo resultado desta análise quatro fatores, explicativos de 56,34% da variância total.

Os resultados do Teste de Esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 \approx 2199,166$ ; g.l. = 190;  $p < 0,001$ ) e a Medida de Adequação da Amostra (KMO = .822), demonstram que as variáveis são correlacionáveis e que a fatorabilidade da matriz de correlações apresenta um índice bom (Marôco, 2011).

Tendo por base a regra do valor próprio superior a 1 e através do Screen Plot verificou-se que a estrutura relacional dos itens da EAE-E4D em estudo é explicada por 4 fatores latentes explicativos de 56,34% da variância total. Na tabela 3 apresentamos a estrutura fatorial, obtida após a rotação varimax, assim como os pesos fatoriais de cada item, os valores próprios, a percentagem de variância explicada, a média, o desvio padrão e os limites mínimo e máximo de cada fator.

A distribuição dos itens na estrutura fatorial sugere que estes se agrupam de acordo com os pressupostos teóricos subjacentes à construção deste questionário. Assim, o primeiro fator, explicativo de 23,71% da variância, agrupa os itens relacionados com as estratégias cognitivas utilizadas pelos/as alunos/as na aprendizagem. O segundo fator, que explica 14,86% da variância, agrupa os itens relacionados com a relação do aluno com a escola, bem como o sentimento de pertença. O terceiro fator, que explica 11,56% da variância, agrupa os itens relacionados com o processamento da informação, a gestão da informação e a formulação de planos de execução. Finalmente o quarto fator explica 6,20% da variância, agrupando os itens indicadores de condutas específicas do aluno.

Desta forma, e atendendo ao referencial teórico subjacente e os resultados obtidos, o primeiro fator foi designado como Envolvimento Agenciativo, o segundo como Envolvimento Afetivo, o terceiro como Envolvimento Cognitivo, e o quarto Envolvimento Comportamental.

As médias dos resultados dos/as alunos/as nas diferentes dimensões foram as seguintes: Relativamente à dimensão do Envolvimento Agenciativo – média de 3,52 e desvio-padrão de 1,15, no Envolvimento Afetivo obteve-se uma média de 4,94 e

desvio-padrão de ,96; no Envolvimento Cognitivo foi obtida uma média de 3,91 e desvio-padrão de ,87; finalmente, no Envolvimento Comportamental foi obtida uma média de 5,28 e desvio-padrão de ,73.

Tabela 3. Estrutura fatorial da escala de Envolvimento do/a Aluno/a na Escola

Itens	Fatores			
	1	2	3	4
eae19. Durante as aulas exprimo as minhas opiniões	<b>,797</b>	,181	,092	,055
eae18. Comento com os meus professores quando alguma coisa me interessa	<b>,792</b>	,098	,199	-,005
eae17. Falo com os meus professores sobre o que gosto e não gosto	<b>,777</b>	-,092	,178	-,050
eae16. Durante as aulas coloco questões aos professores	<b>,763</b>	,153	,156	,169
eae20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas	<b>,704</b>	,071	,169	-,065
eae9. Na minha escola parece que os outros gostam de mim	,157	<b>,831</b>	,129	-,110
eae8. Na minha escola sinto-me integrado	,171	<b>,804</b>	,243	,005
EAEneg10. Na minha escola sinto-me só	,014	<b>,793</b>	-,093	,128
EAEneg6. Na minha escola sinto-me excluído	-,105	<b>,769</b>	-,040	,215
eae7. Na minha escola faço amigos com facilidade	,184	<b>,749</b>	-,010	-,204
eae5. Revejo regular/ apontamentos, mesmo quando teste não está próximo	,186	-,030	<b>,722</b>	,140
eae3. Procuo informação sobre tópicos das aulas nos meus tempos livres	,225	-,015	<b>,684</b>	,084
eae1. Escrevo trabalhos faço planos p/ texto	,059	,136	<b>,636</b>	,156
eae4. Quando leio procuro compreender o significado do que autor quer transmitir	,128	,077	<b>,607</b>	,034
eae2. Procuo relacionar aprendizagens nas várias disciplinas	,345	,005	<b>,426</b>	,154
EAEneg11. Falto à escola sem razão válida	,003	,045	,002	<b>,777</b>
EAEneg12. Falto às aulas estando na escola	,080	,015	,008	<b>,770</b>
EAEneg14. Sou mal educado(a) com o professor	-,070	,105	,172	<b>,593</b>
EAEneg13. Perturbo a aula propositadamente	,004	-,124	,292	<b>,502</b>
EAEneg15. Estou distraído nas aulas	,169	-,056	,384	<b>,501</b>
Valores próprios	3,31	3,25	2,42	2,28
Percentagem de variância explicada	23,71	14,86	11,56	6,20
Média	3,52	4,94	3,91	5,28
Desvio-padrão	1,15	,96	,87	,73
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo	6,00	6,00	6,00	6,00

## **Análise Fatorial Exploratória da Escala de Suporte Social da Criança e Adolescente**

Foram verificados os pressupostos estatísticos da escala de Suporte Social da Criança e Adolescente. Seguidamente, procedeu-se à Análise Fatorial Exploratória da escala, tendo resultado desta análise nove fatores, tendo sido forçados a cinco fatores, decisão sustentada pela revisão literária. Os cinco fatores resultantes são explicativos de 56,34% da variância total.

Relativamente aos resultados do Teste de Esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 \approx 13996,125$ ); g.l. = 1770;  $p < 0,001$ ) e a Medida de Adequação da Amostra (KMO =.925), demonstram que as variáveis são correlacionáveis e que a fatorabilidade da matriz de correlações apresenta um índice excelente (Marôco, 2011).

Tendo por base a regra do valor próprio superior a 1 e através do Screen Plot verificou-se que a estrutura relacional dos itens do CASSS em estudo é explicada por 5 fatores latentes explicativos de 63,74% da variância total. Na tabela 4 apresentamos a estrutura fatorial, obtida após a rotação varimax, assim como os pesos fatoriais de cada item, os valores próprios, a percentagem de variância explicada, a média, o desvio padrão e os limites mínimo e máximo de cada fator.

A distribuição dos itens na estrutura fatorial sugere que estes se agrupam de acordo com os pressupostos teóricos subjacentes à construção deste questionário. Assim, o primeiro fator, explicativo de 33,12% da variância, agrupa os itens relacionados com a perceção de suporte dos amigos. O segundo fator, que explica 10,07% da variância, agrupa os itens relacionados com a perceção de suporte das pessoas da escola. O terceiro fator, que explica 8,32% da variância, agrupa os itens referentes ao suporte fornecido pelos colegas de turma. O quarto fator explica 7,26% da variância, agrupa os itens relativos ao suporte fornecido pelos pais e, finalmente, o quinto fator explica 4,97% da variância total, agrupando os itens referentes ao suporte fornecido pelos professores do/a estudante.

Atendendo ao referencial teórico subjacente e aos resultados obtidos, o primeiro fator foi designado como Suporte dos amigos, o segundo como Suporte das pessoas da escola, o terceiro como Suporte dos colegas de turma, o quarto como Suporte dos pais e o quinto como Suporte dos professores.

As médias dos resultados dos/as alunos/as nas diferentes dimensões foram as seguintes: Relativamente à dimensão do Suporte dos amigos – média de 5,15 e desvio-padrão de 12,87, no Suporte das pessoas da escola obteve-se uma média de 3,87 e desvio-padrão de 14,73; no Suporte dos colegas da turma foi obtida uma média de 4,26 e desvio-padrão de 12,67; no que se refere ao Suporte dos pais foi obtida uma

média de 4,68 e desvio-padrão de 11,72, finalmente no Suporte fornecido pelos professores foi obtida uma média de 4,51 e desvio-padrão de 11,91.

Tabela 4. Estrutura fatorial da escala de Suporte Social

Itens	Fatores				
	1	2	3	4	5
C48F. Melhor amigo(a) disponibiliza tempo para me ajudar nos problemas	<b>,878</b>	,188	,116	-,008	,089
C40F. Melhor amigo(a) dá-me ideias quando não sei o que fazer	<b>,876</b>	,152	,221	,061	,090
C41F. Melhor amigo(a) dá-me bons conselhos	<b>,876</b>	,154	,200	,047	,056
C46F. Melhor amigo(a) ajuda-me quando preciso	<b>,873</b>	,139	,130	,099	,124
C47F. Melhor amigo(a) partilha as coisas dele(a) comigo	<b>,832</b>	,197	,078	,063	,023
C42F. Melhor amigo(a) explica-me as coisas que eu não percebo	<b>,818</b>	,160	,106	,082	,145
C39F. Melhor amigo(a) ajuda-me quando estou só	<b>,814</b>	,156	,152	,191	,137
C43F. Melhor amigo(a) diz-me que gosta do que faço	<b>,813</b>	,207	,218	,108	,055
C38F. Melhor amigo(a) defende-me quando os outros me tratam mal	<b>,808</b>	,047	,191	,143	,063
C37F. Melhor amigo(a) compreende os meus sentimentos	<b>,749</b>	,145	,223	,129	,160
C45F. Melhor amigo(a) diz-me de forma agradável como estou realmente a sair-me nas coisas que faço	<b>,748</b>	,208	,156	,144	,122
C44F. Melhor amigo(a) diz-me de forma agradável quando me engano	<b>,645</b>	,235	,110	,192	,121
C55F. Pessoas da minha escola dizem-me como estou a sair nas tarefas que tenho para fazer	,150	<b>,816</b>	,174	,044	,230
C58F. Pessoas da minha escola disponibilizam tempo para me ajudar nas decisões	,109	<b>,807</b>	,208	,047	,165
C59F. Pessoas da minha escola passam tempo comigo quando preciso de ajuda	,185	<b>,790</b>	,231	,070	,105
C53F. Pessoas da minha escola ajudam-me a resolver problemas dando-me informação	,244	<b>,783</b>	,159	,122	,163
C54F. Pessoas da minha escola explicam-me as coisas que não percebo	,161	<b>,781</b>	,196	,139	,218
C56F. Pessoas da minha escola dizem-me que eu fiz um bom trabalho quando fiz algo bem	,154	<b>,763</b>	,262	,083	,231
C51F. Pessoas da minha escola escutam-me quando preciso de falar	,273	<b>,747</b>	,263	,144	,064
C57F. Pessoas da minha escola dizem-me de forma agradável quando me engano	,162	<b>,743</b>	,253	,101	,210
C52F. Pessoas da minha escola dão-me bons conselhos	,198	<b>,716</b>	,329	,162	,107
C60F. Pessoas da minha escola certificam-se que eu tenho as coisas de que preciso para a escola.	,102	<b>,697</b>	,157	,004	,231
C50F. Pessoas da minha escola compreendem-me	,261	<b>,675</b>	,312	,218	,067
C49F. Pessoas da minha escola preocupam-se comigo	,324	<b>,627</b>	,183	,195	,141
C36F. Colegas de turma ajudam-me com projetos na aula	,215	,189	<b>,756</b>	,091	,095
C35F. Colegas de turma passam tempo a fazer coisas comigo	,188	,111	<b>,752</b>	,053	-,068
C29F. Colegas de turma dão-me informação de modo a que possa aprender coisas novas	,142	,251	<b>,745</b>	,129	,203
C31F. Colegas de turma dizem-me que eu fiz um bom trabalho quando eu fiz algo bem	,036	,301	<b>,729</b>	,045	,134
C30F. Colegas de turma dão-me bons conselhos	,201	,206	<b>,726</b>	,090	,149
C28F. Colegas de turma dão-me ideias quando não sei o que fazer	,259	,189	<b>,719</b>	,123	,221
C34F. Colegas de turma convidam-me para me juntar a eles/elas em atividades	,240	,196	<b>,718</b>	,136	,008
C27F. Colegas de turma dão-me atenção	,123	,253	<b>,702</b>	,169	,064
C26F. Colegas de turma gostam da maior parte das minhas ideias e opiniões	,162	,200	<b>,666</b>	,146	,063
C32F. Colegas de turma dizem-me de forma agradável quando me engano	-,003	,259	<b>,653</b>	,164	,044
C25F. Colegas da turma tratam-me bem	,221	,050	<b>,652</b>	,049	-,008

C33F. Colegas de turma percebem quando trabalhei arduamente	,088	,232	<b>,651</b>	,205	,230
C4F. Pais dão sugestões quando não sei o que fazer	,074	,033	,057	<b>,804</b>	,157
C5F. Pais dão-me bons conselhos	,113	,027	,048	<b>,784</b>	,061
C3F. Pais escutam quando preciso de falar	,154	,014	,088	<b>,784</b>	,138
C11F. Pais demoram o tempo que for necessário para me ajudarem a tomar decisões	,132	,009	,068	<b>,779</b>	,194
C6F. Pais ajudam-me a resolver os problemas dando-me informação	,206	,072	,072	<b>,758</b>	,226
C7F. Pais dizem-me que fiz um bom trabalho quando faço algo bem	,060	,094	,121	<b>,755</b>	,052
C2F. Pais compreendem-me	,092	,109	,176	<b>,747</b>	,177
C8F. Pais dizem-me de forma agradável quando me engano	-,003	,119	,166	<b>,695</b>	,130
C1F. Pais mostram orgulho mim	,134	,032	,306	<b>,668</b>	-,009
C9F. Pais recompensam-me quando faço algo bem	,073	,123	,111	<b>,591</b>	,128
C10F. Pais ajudam-me nos exercícios	,097	,178	,144	<b>,569</b>	,234
C12F. Pais dão-me muitas das coisas de que preciso	-,008	,142	-,035	<b>,477</b>	,117
C18F. Professores ajudam-me a resolver os problemas dando-me informação	,053	,141	,015	,178	<b>,752</b>
C17F. Professores mostram-me como fazer as coisas	,037	,115	,074	,161	<b>,743</b>
C23F. Professores disponibilizam tempo para me ajudar a aprender algo bem	,125	,174	,080	,078	<b>,736</b>
C15F. Professores deixam que faça perguntas	,100	,042	-,014	,136	<b>,736</b>
C20F. Professores dizem-me de uma forma agradável quando me engano	,059	,175	,016	,113	<b>,733</b>
C16F. Professores explicam coisas que não percebo	,059	,020	,065	,161	<b>,724</b>
C21F. Professores dizem-me como estou a ir nos meus exercícios	-	,084	,149	,108	<b>,707</b>
C19F. Professores dizem-me que fiz um bom trabalho quando fiz algo bem	,137	,205	,218	,114	<b>,701</b>
C24F. Professores passam tempo comigo quando preciso de ajuda	,098	,268	,029	,024	<b>,693</b>
C14F. Professores tratam-me de forma justa	,148	,033	,082	,261	<b>,675</b>
C13F. Professores preocupam-se comigo	,153	,227	,061	,306	<b>,655</b>
C22F. Professores certificam-se que de que tenho o que é necessário para a escola	,163	,246	,202	,073	<b>,545</b>
Valores próprios	9,09	8,05	7,34	6,89	6,88
Percentagem de variância explicada	33,12	10,07	8,32	7,26	4,97
Média	5,14	3,87	4,26	4,66	4,51
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00

### **Análise Fatorial Exploratória da Escala de Importância de Suporte Social da Criança e Adolescente**

Foram verificados os pressupostos estatísticos da escala de Importância de Suporte Social do/a Aluno/a na Escola. Posto isto, procedeu-se à Análise Fatorial Exploratória da escala, tendo resultado desta análise quatro fatores, explicativos de 53,67% da variância total.

Os resultados do Teste de Esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 \approx 11684,754$ ; g.l. = 1770;  $p < 0,001$ ) e a Medida de Adequação da Amostra (KMO =  $,927$ ), demonstram que as variáveis são correlacionáveis e que a fatorabilidade da matriz de correlações apresenta um índice bom (Marôco, 2011).

Tendo por base a regra do valor próprio superior a 1 e através do Screen Plot verificou-se que a estrutura relacional dos itens do CASSSI em estudo é explicada por 5 fatores latentes explicativos de 53,67% da variância total. Na tabela 5 apresentamos a estrutura fatorial, obtida após a rotação varimax, assim como os pesos fatoriais de cada item, os valores próprios, a percentagem de variância explicada, a média, o desvio padrão e os limites mínimo e máximo de cada fator.

A distribuição dos itens na estrutura fatorial sugere que estes se agrupam de acordo com os pressupostos teóricos subjacentes à construção deste questionário. Assim, o primeiro fator, explicativo de 30,79% da variância, agrupa os itens relacionados com a importância atribuída ao suporte fornecido pelas pessoas da escola. O segundo fator, que explica 9,31% da variância, agrupa os itens relacionados a importância atribuída ao suporte do/a melhor amigo/a. O terceiro fator, que explica 6,59% da variância, agrupa os itens relacionados com a importância atribuída ao suporte dos professores. O quarto fator explica 3,84% da variância, agrupando os itens relativos à importância atribuída ao suporte fornecido pelos/as colegas da turma. Finalmente, o quinto fator é explicativo de 3,14% da variância, agrupando os itens relativos à importância atribuída ao suporte fornecido pelos pais.

As médias dos resultados dos/as alunos/as nas diferentes dimensões foram as seguintes: Relativamente à dimensão da importância do suporte das pessoas da escola – média de 2,12 e desvio-padrão de  $,569$ , na importância atribuída ao/a melhor amigo/a obteve-se uma média de 2,61 e desvio-padrão de  $,456$ ; no que se refere à importância atribuída ao suporte dos professores foi obtida uma média de 2,36 e desvio-padrão de  $,432$ ; já relativamente à importância atribuída ao suporte fornecido pelos/as colegas da turma foi obtida uma média de 2,30 e desvio-padrão de  $,443$ . Finalmente, no que se refere à importância atribuída ao suporte fornecido pelos pais obteve-se uma média de 2,49 e desvio-padrão de  $,357$ .

Tabela 5. Estrutura fatorial da escala de Importância de Suporte Social

Itens	Fatores				
	1	2	3	4	5
C51I. Pessoas da minha escola escutam-me quando preciso de falar	<b>,812</b>	,175	,126	,165	,104
C52I. Pessoas da minha escola dão-me bons conselhos	<b>,790</b>	,086	,118	,199	,177
C50I. Pessoas da minha escola compreendem-me	<b>,785</b>	,142	,167	,185	,181
C58I. Pessoas da minha escola disponibilizam tempo para me ajudar nas decisões	<b>,779</b>	,095	,201	,279	,113
C53I. Pessoas da minha escola ajudam-me a resolver problemas dando-me informação	<b>,778</b>	,189	,153	,223	,158
C49I. Pessoas da minha escola preocupam-se comigo	<b>,757</b>	,143	,176	,135	,159
C54I. Pessoas da minha escola explicam-me as coisas que não percebo	<b>,754</b>	,144	,196	,188	,139
C59I. Pessoas da minha escola passam tempo comigo quando preciso de ajuda	<b>,748</b>	,146	,148	,291	,088
C56I. Pessoas da minha escola dizem-me que eu fiz um bom trabalho quando fiz algo bem	<b>,731</b>	,070	,211	,252	,074
C57I. Pessoas da minha escola dizem-me de forma agradável quando me engano	<b>,705</b>	,099	,261	,242	,031
C55I. Pessoas da minha escola dizem-me como estou a sair nas tarefas que tenho para fazer	<b>,688</b>	,095	,281	,216	,060
C60I. Pessoas da minha escola certificam-se que eu tenho as coisas de que preciso para a escola.	<b>,679</b>	- ,016	,274	,221	,002
C39I. Melhor amigo(a) ajuda-me quando estou só	,046	<b>,845</b>	,081	,098	,095
C41I. Melhor amigo(a) dá-me bons conselhos	,020	<b>,810</b>	,069	,132	,114
C38I. Melhor amigo(a) defende-me quando os outros me tratam mal	,073	<b>,806</b>	,020	,085	,157
C46I. Melhor amigo(a) ajuda-me quando preciso	,111	<b>,804</b>	,026	,136	,112
C37I. Melhor amigo(a) compreende os meus sentimentos	,058	<b>,787</b>	,075	,236	,086
C48I. Melhor amigo(a) disponibiliza tempo para me ajudar nos problemas	,119	<b>,766</b>	,096	,145	,115
C40I. Melhor amigo(a) dá-me ideias quando não sei o que fazer	,100	<b>,754</b>	,070	,210	,129
C42I. Melhor amigo(a) explica-me as coisas que eu não percebo	,144	<b>,722</b>	,174	,076	,131
C43I. Melhor amigo(a) diz-me que gosta do que faço	,119	<b>,715</b>	,084	,203	,203
C47I. Melhor amigo(a) partilha as coisas dele(a) comigo	,084	<b>,672</b>	,070	,126	,197
C44I. Melhor amigo(a) diz-me de forma agradável quando me engano	,169	<b>,653</b>	,163	,047	,205
C45I. Melhor amigo(a) diz-me de forma agradável como estou realmente a sair-me nas coisas que faço	,187	<b>,647</b>	,252	,110	,081

C17I. Professores mostram-me como fazer as coisas	,156	,049	<b>,701</b>	,101	,111
C18I. Professores ajudam-me a resolver os problemas dando-me informação	,121	,049	<b>,694</b>	,074	,225
C21I. Professores dizem-me como estou a ir nos meus exercícios	,210	,023	<b>,653</b>	,062	,084
C23I. Professores disponibilizam tempo para me ajudar a aprender algo bem	,170	,140	<b>,652</b>	,157	,080
C24I. Professores passam tempo comigo quando preciso de ajuda	,245	,157	<b>,641</b>	,088	,068
C15I. Professores deixam que faça perguntas	,128	,050	<b>,625</b>	,066	,209
C16I. Professores explicam coisas que não percebo	,072	,055	<b>,623</b>	,073	,243
C13I. Professores preocupam-se comigo	,139	,213	<b>,589</b>	,142	,195
C20I. Professores dizem-me de uma forma agradável quando me engano	,128	,122	<b>,575</b>	,160	,274
C19I. Professores dizem-me que fiz um bom trabalho quando fiz algo bem	,105	,089	<b>,573</b>	,216	,189
C22I. Professores certificam-se que de que tenho o que é necessário para a escola	,248	,057	<b>,566</b>	,054	,103
C14I. Professores tratam-me de forma justa	,114	,091	<b>,557</b>	,213	,135
C10I. Pais ajudam-me nos exercícios	,177	,058	<b>,427</b>	,169	,158
C9I. Pais recompensam-me quando faço algo bem	,249	,062	<b>,253</b>	- ,019	,180
C35I. Colegas de turma passam tempo a fazer coisas comigo	,262	,227	,034	<b>,691</b>	,120
C28I. Colegas de turma dão-me ideias quando não sei o que fazer	,176	,225	,210	<b>,673</b>	- ,004
C31I. Colegas de turma dizem-me que eu fiz um bom trabalho quando eu fiz algo bem	,254	,077	,244	<b>,643</b>	,081
C30I. Colegas de turma dão-me bons conselhos	,157	,229	,226	<b>,621</b>	- ,043
C36I. Colegas de turma ajudam-me com projetos na aula	,346	,275	,143	<b>,607</b>	,005
C34I. Colegas de turma convidam-me para me juntar a eles/elas em atividades	,278	,196	,046	<b>,599</b>	,180
C29I. Colegas de turma dão-me informação de modo a que possa aprender coisas novas	,232	,205	,314	<b>,571</b>	- ,022
C32I. Colegas de turma dizem-me de forma agradável quando me engano	,370	,047	,175	<b>,570</b>	,134
C27I. Colegas de turma dão-me atenção	,243	,049	,090	<b>,558</b>	,313
C33I. Colegas de turma percebem quando trabalhei arduamente	,239	,150	,225	<b>,546</b>	,109
C26I. Colegas de turma gostam da maior parte das minhas ideias e opiniões	,262	,112	,024	<b>,529</b>	,370



C25I. Colegas da turma tratam-me bem	,081	,179	,039	<b>,487</b>	,428
C5I. Pais dão-me bons conselhos	,087	,227	,242	,006	<b>,615</b>
C1I. Pais mostram orgulho mim	,116	,222	,074	,228	<b>,593</b>
C6I. Pais ajudam-me a resolver os problemas dando-me informação	,135	,251	,278	,074	<b>,581</b>
C7I. Pais dizem-me que fiz um bom trabalho quando faço algo bem	,086	,061	,218	,139	<b>,576</b>
C2I. Pais compreendem-me	,120	,321	,153	,112	<b>,560</b>
C4I. Pais dão sugestões quando não sei o que fazer	,037	,187	,291	,012	<b>,528</b>
C11I. Pais demoram o tempo que for necessário para me ajudarem a tomar decisões	,062	,167	,347	,128	<b>,480</b>
C3I. Pais escutam quando preciso de falar	,125	,298	,249	,041	<b>,455</b>
C8I. Pais dizem-me de forma agradável quando me engano	,117	,110	,298	,069	<b>,430</b>
C12I. Pais dão-me muitas das coisas de que preciso	,142	,005	,176	,146	<b>,401</b>
Percentagem de variância explicada	30,79	9,31	6,59	3,84	3,14
Média	2,12	2,61	2,36	2,30	2,49
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

#### **b) Análise de Consistência Interna das Escalas - Fidelidade**

Seguidamente, na tabela 6, apresentam-se os resultados das análises de consistência interna (Alpha de Cronbach) para as diferentes dimensões de todas as escalas utilizadas, bem como a média, desvio padrão, valores mínimo e máximo e Alpha de Cronbach para as escalas totais.

No que se refere à consistência interna, a análise fatorial da EAE-E4D apresenta consistências internas elevadas nas várias dimensões, com os valores de  $\alpha$  a variar entre ,697 (Dimensão Comportamental) e ,846 (Dimensão Agenciativa).

No que concerne ao CASSS este apresentou uma consistência interna muito elevada nas dimensões da escala, apresentando valores de  $\alpha$  entre ,919 e ,965.

Relativamente à escala do CASSS Importância, esta também apresentou valores elevados no que se refere à consistência interna, com as dimensões com valores de  $\alpha$  entre ,839 e ,955.

Tabela 6. Valores de Médias, Desvios-Padrão e Alphas de Cronbach para Dimensões do EAE-E4D, CASSS e CASSS Importância

<b>Dimensões/ Escala</b>	<b>Nº de Itens</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Alpha De Cronbach</b>
Envolvimento Agenciativo	5	3,52	1,15	,846
Envolvimento Afetivo	5	4,94	,96	,855
Envolvimento Cognitivo	5	3,91	,87	,701
Envolvimento Comportamental	5	5,28	,73	,697
CASSS Pais	12	4,68	11,72	,920
CASSS Professores	12	4,51	11,91	,919
CASSS Colegas	12	4,26	12,67	,937
CASSS Amigos	12	5,15	12,87	,965
CASSS Pessoas	12	3,87	14,73	,960
CASSS – Importância Pais	10	2,56	3,65	,839
CASSS – Importância Professores	12	2,36	5,18	,898
CASSS – Importância Colegas	12	2,30	5,32	,905
CASSS - Importância Amigos	12	2,61	5,47	,943
CASSS - Importância Pessoas	12	2,12	6,83	,955

### **3.2. Análise descritiva de resultados**

Relativamente às dimensões do envolvimento, a dimensão agenciativa apresentou uma média de 3,52, a dimensão afetiva apresentou uma média de 4,94, o envolvimento cognitivo apresentou uma média de 3,91 e, finalmente, a dimensão comportamental apresentou uma média de 5,28.

Já que no que se refere à escala do CASSS, a dimensão dos pais apresentou uma média de 4,68; a escala dos professores apresentou uma média de 4,51; já a escala dos colegas apresentou uma média de 5,15; 3,87 foi a média apresentada pela dimensão dos amigos; finalmente a média da dimensão das pessoas foi de 3,87.

Por outro lado, e relativamente à escala de CASSS Importância, as médias apresentadas foram 2,56, na importância atribuída ao suporte dos pais; 2,36 na importância ao suporte dos professores; 2,30 na importância dos colegas; 2,61 na importância atribuída ao suporte dos amigos, e, finalmente 2,12 na importância atribuída ao suporte das pessoas da escola.

### 3.3. Análise Inferencial dos Resultados

#### a) Análise de Comparação de Médias de Variáveis Independentes

##### Diferença de Médias em Relação ao Género (t-Student)

Foi realizado o teste t-Student com o intuito de verificar a existência de diferenças significativas entre as médias dos dois grupos pretendidos (Maroco, 2011). Assim, e como se pode verificar na tabela 7, não se identificaram diferenças significativas entre as dimensões do Envolvimento do/a Estudante na escola e o Género dos participantes, com a exceção da dimensão Cognitiva, onde se verificam diferenças significativas. No envolvimento cognitivo os participantes do género feminino apresentam uma média superior ( $M=3,95$ ) à apresentada nos participantes do género masculino ( $M=3,86$ ), sendo a diferença de médias estatisticamente significativa ( $t= ,925$ ;  $p= ,024$ ). Desta forma, podemos afirmar que as meninas apresentam maior envolvimento cognitivo que os meninos.

Já no que se refere à escala de Perceção de Suporte Social (CASSS), apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos no que se refere à dimensão de Suporte Social dos amigos, em que a média é significativamente mais elevada nos participantes do género feminino ( $M=5,42$ ), do que nos participantes do género masculino ( $M=4,88$ ), ( $t= 4,631$ ;  $p<0,001$ ). Assim sendo, em termos de diferenças estatisticamente significativas, podemos afirmar que as raparigas revelaram maior perceção de suporte social dos amigos do que os rapazes.

Tabela 7. Análise das diferenças de médias de Envolvimento do/a Aluno/a na Escola entre sexos (t-Student)

Dimensões	Sexo	N	Média	DP	t	p
Envolvimento Agenciativo	M	159	3,61	1,15	1,457	,822
	F	161	3,42	1,14		
Envolvimento Afetivo	M	159	4,98	,91	,683	,218
	F	161	4,91	1,01		
Envolvimento Cognitivo	M	159	3,86	,95	,925	<b>,024</b>
	F	161	3,95	,77		
Envolvimento Comportamental	M	159	5,28	,70	,027	,552
	F	161	5,27	,76		
CASSS Pais	M	159	4,78	,88	1,885	<b>,033</b>
	F	161	4,58	1,06		
CASSS Professores	M	159	4,52	,97	,266	,556
	F	161	4,49	1,02		
CASSS Colegas	M	159	4,28	1,06	,344	,499
	F	161	4,24	1,06		
CASSS Amigos	M	159	4,88	1,19	4,631	<b>,000</b>
	F	161	5,42	,87		
CASSS Pessoas Escola	M	159	3,85	1,26	,274	,655
	F	161	3,89	1,21		

### Análise das Diferença de Médias em Relação aos grupos de Idade (ANOVA Oneway)

Foi realizada a comparação de médias entre grupos, atendendo às idades dos/as alunos/as, através da ANOVA Oneway. Como podemos verificar na tabela 8, foram encontradas diferenças significativas no Envolvimento Cognitivo, onde os/as alunos/as com 14 anos apresentaram a média mais elevada – 4,09 – comparativamente aos alunos/as de 15-17 anos, que se manifestam menos envolvidos. Segundo o teste Post hoc as diferenças apresentadas são estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ). O mesmo significa que os/as participantes com 14 anos são aqueles/as que mais investem nas aprendizagens, manifestando envolvimento cognitivo mais elevado.

Por outro lado, podemos verificar diferenças significativas no que se refere ao Envolvimento Comportamental, segundo o teste Post hoc existem diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) no que se refere aos alunos de 15-17 anos, comparativamente aos restantes dois grupos. Estes alunos apresentaram uma média inferior – 5,05 – permitindo-nos inferir que os alunos de 15-17 anos são aqueles que estão menos envolvidos comportamentalmente.

Finalmente, no que se refere ao Envolvimento Total, foram encontradas diferenças significativas, novamente, nos/as alunos/as de 15-17 anos, que apresentaram uma média de 4,27. Estes dados revelam que estes/as alunos/as são os/as menos envolvidos na escola, comparativamente com as restantes faixas etárias.

Tabela 8. Diferença de Médias do EAE-E4D em Relação à Idade (ANOVA Oneway)

		<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
EAE Agenciativo	12-13 A	119	3,44	1,11	,826	,439
	14 A	100	3,63	1,14		
	15-17 A	101	3,50	1,20		
EAE Afetivo	12-13 A	119	4,98	,96	1,145	,320
	14 A	100	5,01	,92		
	15-17 A	101	4,82	,99		
EAE Cognitivo	12-13 A	119	3,89	,87	3,765	<b>,024</b>
	14 A	100	4,09	,84		
	15-17 A	101	3,76	,86		
EAE Comportamental	12-13 A	119	5,32	,75	8,196	<b>,000</b>
	14 A	100	5,45	,59		
	15-17 A	101	5,05	,79		

Já no que se refere à percepção de suporte social dos/as alunos/as, como podemos verificar na tabela 9, apenas foram encontradas diferenças significativas no que se refere à percepção de Suporte dos Pais, tendo os/as alunos/as de 15-17 anos, apresentando uma média inferior à dos restantes (4,46). O teste Post hoc confirmou que a diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ) entre os/as estudantes deste grupo etário e os/as estudantes mais novos. Os/as alunos/as com 14 anos apresentaram uma média superior aos restantes – 4,81. Desta forma, podemos verificar que estes alunos/as relataram uma maior percepção de suporte parental, relativamente aos restantes.

Não foram encontradas outras diferenças significativas no que se refere aos restantes tipos de suporte.

Tabela 9. Diferença de Médias do CASSS em Relação à Idade (ANOVA Oneway)

		N	Média	DP	F	P
CASSS Pais	12-13 A	119	4,75	,889	3,898	<b>,021</b>
	14 A	100	4,81	,928		
	15-17 A	101	4,46	1,09		
CASSS Professores	12-13 A	119	4,42	,98	1,075	,343
	14 A	100	4,49	1,07		
	15-17 A	101	4,62	,94		
CASSS Colegas	12-13 A	119	4,26	1,07	,685	,505
	14 A	100	4,35	1,11		
	15-17 A	101	4,18	,98		
CASSS Amigos	12-13 A	119	5,15	1,14	,598	,551
	14 A	100	5,06	1,12		
	15-17 A	101	5,23	,93		
CASSS Pessoas	12-13 A	119	3,92	1,27	,275	,759
	14 A	100	3,88	1,33		
	15-17 A	101	3,79	1,08		

Ainda na comparação de médias entre grupos, foi realizada uma ANOVA Oneway, com o intuito de comparar a importância atribuída ao suporte social, atendendo às idades dos/as alunos/as. Desta forma, podemos observar na tabela 10, os resultados obtidos. Foram encontradas diferenças significativas no que se refere à importância atribuída ao Suporte Social dos/as colegas, sendo os/as alunos/as com 12-13 anos, aqueles que apresentaram média mais elevada – 2,38. O teste Post hoc confirmaram que estes/as participantes são, comparativamente com os/as estudantes de 15-17 anos, aqueles que atribuem maior importância ao suporte dos/as colegas,

sendo as diferenças de médias entre os dois grupos estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ).

Tabela 10. Análise das Diferenças de Médias relativas ao CASSS Importância e idade

		N	Média	DP	F	P
CASSS Importância País	12-13 A	119	2,54	,31	2,300	,102
	14 A	100	2,50	,35		
	15-17 A	101	2,43	,40		
CASSS Importância Professores	12-13 A	119	2,37	,04	1,011	,365
	14 A	100	2,39	,05		
	15-17 A	101	2,31	,05		
CASSS Importância Colegas	12-13 A	119	2,38	,41	3,666	<b>,027</b>
	14 A	100	2,28	,44		
	15-17 A	101	2,23	,48		
CASSS Importância Amigos	12-13 A	119	2,62	,48	,375	,687
	14 A	100	2,58	,46		
	15-17 A	101	2,63	,43		
CASSS Importância Pessoas	12-13 A	119	2,20	,53	2,933	,055
	14 A	100	2,13	,55		
	15-17 A	101	2,01	,62		

### **Análise das Diferenças de Médias entre os Anos de Escolaridade (ANOVA Oneway)**

Procedeu-se à comparação de médias entre grupos, através da ANOVA Oneway, com o intuito de comparar as dimensões do Envolvimento na escola, e a perceção de Suporte Social, e o ano de escolaridade. Assim, e como podemos verificar na tabela 11, foram encontradas diferenças significativas no Envolvimento Afetivo. O teste Post hoc confirmou que os/as participantes do 9º ano de escolaridade apresentam uma média mais baixa que os/as restantes alunos/as, sendo que as diferenças de médias entre os grupos estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ). Assim, estes/as alunos/as parecem estar menos envolvidos afetivamente.

Tabela 11. Análise das Diferenças de Médias entre os Anos de Escolaridade (ANOVA Oneway)

Dimensões	Ano	N	Média	DP	F	P
Envolvimento Agenciativo	7	82	3,58	1,12	,197	,821
	8	154	3,50	1,18		
	9	84	3,48	1,13		
Envolvimento Afetivo	7	82	5,09	,77	4,169	<b>,016</b>
	8	154	5,00	1,01		
	9	84	4,69	,99		
Envolvimento Cognitivo	7	82	3,79	,91	1,729	,179
	8	154	4,00	,85		
	9	84	3,85	,84		
Envolvimento Comportamental	7	82	5,24	,86	1,308	,272
	8	154	5,34	,70		
	9	84	5,19	,66		

Relativamente à Percepção de Suporte Social, e como se pode verificar na tabela 12, foram encontradas diferenças significativas no que se refere à percepção de Suporte Social dos professores, nomeadamente nos/as alunos/as de 9º ano que apresentaram uma média mais elevada – 4,76. O teste Post hoc confirmou que estes participantes são, comparativamente com os de 8º ano, aqueles que relatam maior percepção de suporte por parte dos seus professores, sendo as diferenças de médias entre os dois grupos estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ).

Em relação à importância atribuída ao Suporte Social, verificaram-se diferenças significativas no que se refere ao Suporte dos Pais, nomeadamente nos/as alunos/as de 7º ano, que apresentaram uma média de 2,57. O teste Post hoc confirmou que estes participantes apresentaram, comparativamente aos de 9º ano, maior importância atribuída ao suporte dos pais, sendo as diferenças de médias entre os dois grupos estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ).

Ainda relativamente à importância atribuída ao suporte social, foram encontradas diferenças significativas no que se refere à importância do suporte dos professores, sendo também os alunos de 7º ano a apresentarem uma média superior, comparativamente aos alunos de 8º ano. Segundo o teste Post hoc as diferenças de médias encontradas entre os grupos são estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ).

Os/as mesmos/as alunos/as apresentaram ainda diferenças significativas no que se refere à importância atribuída ao suporte dos/as colegas, com uma média de 2,42, comparativamente aos alunos de 8º e 9º anos, sendo também estas diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ).

Finalmente, e segundo o teste Post hoc, foram encontradas diferenças significativas relativamente à importância atribuída ao suporte das pessoas da escola nos alunos de 9º ano, que apresentaram uma média inferior, comparativamente aos participantes de 7º e 8º anos. Assim, podemos inferir que são os alunos de 9º ano que atribuem menor importância ao suporte fornecido pelas pessoas da escola.

Tabela 12. Análise das Diferenças de Médias da percepção de suporte social e da importância atribuída em função dos anos de escolaridade (ANOVA Oneway)

Dimensões	Ano	N	Média	DP	F	<i>p</i>
CASSS Pais	7	82	4,69	1,06	1,660	,192
	8	154	4,76	,94		
	9	84	4,52	,96		
CASSS Professores	7	82	4,46	1,10	3,910	,021
	8	154	4,39	,99		
	9	84	4,76	,84		
CASSS Colegas	7	82	4,37	,95	2,264	,106
	8	154	4,32	1,16		
	9	84	4,06	,94		
CASSS Amigos	7	82	5,19	1,11	,088	,916
	8	154	5,13	1,13		
	9	84	5,16	,93		
CASSS Pessoas	7	82	3,95	1,33	2,970	,053
	8	154	3,97	1,29		
	9	84	3,59	,94		
CASSS Importância Pais	7	82	2,57	,33	3,478	,032
	8	154	2,49	,35		
	9	84	2,43	,39		
CASSS Importância Professores	7	82	2,46	,39	3,138	,045
	8	154	2,32	,43		
	9	84	2,34	,46		
CASSS Importância Colegas	7	82	2,42	,45	5,038	,007
	8	154	2,30	,43		
	9	84	2,20	,44		
CASSS Importância Amigos	7	82	2,62	,47	,039	,962
	8	154	2,60	,46		
	9	84	2,62	,44		
CASSS Importância Pessoas	7	82	2,26	,56	5,644	,004
	8	154	2,13	,53		
	9	84	1,96	,61		
CASSS Importância Total	7	82	2,38	,34	3,194	,042
	8	154	2,30	,33		
	9	84	2,26	,30		



### **Análise das Diferença de Médias em função da escola (t-Student)**

Foi feita a comparação de médias entre grupos atendendo à escola frequentada, através do teste t-Student, uma vez que cada escola apresenta características próprias. Como se pode verificar na tabela 13, foram encontradas diferenças significativas em algumas dimensões da escala do Envolvimento do/a Aluno/a na Escola.

Relativamente ao envolvimento escolar, encontraram-se diferenças significativas na dimensão afetiva, sendo que a escola 2 – escola de 2º e 3º ciclo e ensino secundário - apresentou uma média superior à apresentada pela escola 1 – escola de 2º e 3º ciclo.

Também na escala global do envolvimento foram encontradas diferenças significativas entre as escolas, sendo que a escola 2 apresentou, novamente, média superior à escola 1.

Em suma, podemos concluir que os/as participantes na escola 2 se revelaram mais envolvidos/as afetivamente, apresentando também níveis mais elevados na escala de envolvimento global. É importante atender a estes resultados com especial precaução, uma vez que a amostra da escola foi reduzida.

Tabela 13. Diferença de Médias do EAE-E4D em Relação à Escola que os/as Alunos/as Frequentam

Dimensões	Escola	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Envolvimento Agenciativo	1	195	3,44	1,15	2,137	,145
	2	125	3,63	1,15		
Envolvimento Afetivo	1	195	4,82	,95	8,408	<b>,004</b>
	2	125	5,13	,96		
Envolvimento Cognitivo	1	195	3,84	,82	3,580	,059
	2	125	4,02	,92		
Envolvimento Comportamental	1	195	5,22	,75	2,595	,108
	2	125	5,36	,70		

No que concerne à escala de Suporte Social da Criança e do/a adolescente não foram assinaladas diferenças significativas nas escolas.

Assim sendo, podemos afirmar que foram encontradas diferenças significativas, entre as escolas, ao nível do envolvimento na escola dos/as alunos/as, mas não ao nível do suporte social.

### **Análise das relações entre variáveis – correlações de Pearson ( r )**

Os resultados descritos na tabela 14 permitem analisar as correlações existentes entre as várias dimensões em estudo.

Relativamente ao envolvimento afetivo, verificou-se que este está significativamente correlacionado ( $p < 0.01$ ), de forma fraca, com o envolvimento agenciativo ( $r = .210$ ), e com o envolvimento cognitivo ( $r = .116$ ). Esta dimensão apresenta ainda correlação significativa, de forma forte, com o envolvimento global do/a aluno/a, ( $r = .538$ ).

Assim, é possível afirmar os resultados apontam no sentido de que quanto mais o/a aluno/a gosta da escola, experimentando um sentimento positivo e de pertença em relação a ela, maior será o seu envolvimento agenciativo. O/a estudante contribuirá assim de forma mais construtiva e ativa nas suas próprias aprendizagens, e atribuirá também um maior significado e importância. Consequentemente, também o seu envolvimento a nível global tenderá a aumentar.

Os resultados do presente estudo mostram que o Envolvimento Total encontra-se correlacionado significativamente ( $p < 0.01$ ) com as dimensões que o compõe. Assim, este apresenta uma correlação moderada com a dimensão comportamental ( $r = .488$ ), e correlações fortes com as restantes dimensões: na dimensão afetiva ( $r = .538$ ), na dimensão cognitiva ( $r = .731$ ), na dimensão agenciativa ( $r = .758$ ).

Relativamente às dimensões da perceção de suporte social, o CASSS pais apresentou correlações significativas ( $p < 0.01$ ) com as restantes dimensões da escala. Verificaram-se correlações de forma fraca com os professores ( $r = .282$ ), e de forma moderada com colegas ( $r = .355$ ), amigos ( $r = .303$ ) e pessoas ( $r = .329$ ).

Já no que se refere à perceção de suporte dos professores, esta dimensão encontra-se correlacionada significativamente ( $p < 0.01$ ), de forma moderada com o CASSS colegas ( $r = .324$ ), CASSS amigos ( $r = .333$ ) e o CASSS pessoas ( $r = .432$ ).

Foram ainda encontradas correlações significativas ( $p < 0.01$ ) entre o CASSS colegas e o CASSS amigos, de forma moderada, ( $r = .439$ ) e com o CASSS pessoas, de forma forte ( $r = .597$ ).

Finalmente, foram encontradas correlações significativas ( $p < 0.01$ ) entre o CASSS amigos e o CASSS pessoas, de forma forte ( $r = .597$ ).

No que se refere às dimensões do envolvimento e do CASSS, foram encontradas correlações significativas ( $p < 0.01$ ) com algumas dimensões do CASSS. Assim, o envolvimento afetivo apresentou correlações fracas com o Suporte percebido dos pais ( $r = .190$ ) e com as pessoas da escola ( $r = .296$ ). A mesma dimensão apresentou correlações significativas, de forma moderada com a dimensão de percepção de suporte dos amigos ( $r = .345$ ), e correlações significativas, de forma forte, com a dimensão de percepção de suporte dos colegas ( $r = .514$ ).

Relativamente à dimensão cognitiva do envolvimento, foram encontradas correlações significativas ( $p < 0.01$ ), de forma fraca, com a percepção de suporte dos colegas ( $r = .175$ ), dos amigos ( $r = .216$ ), dos pais ( $r = .256$ ) e das pessoas ( $r = .272$ ). Ainda nesta dimensão foram encontradas correlações significativas ( $p < 0.01$ ), moderadas, com a percepção de suporte dos professores ( $r = .399$ ).

Na dimensão comportamental do envolvimento foram encontradas correlações significativas ( $p < 0.01$ ), de forma fraca, em duas dimensões do suporte social percebido: suporte dos pais ( $r = .233$ ) e suporte dos professores ( $r = .252$ ).

Já no que se refere à dimensão agenciativa do envolvimento do/a aluno/a na escola, foram encontrados resultados significativamente correlacionais ( $p < 0.01$ ) de forma fraca, com a percepção de suporte social dos pais ( $r = .262$ ), com a percepção de suporte dos professores ( $r = .282$ ), dos colegas ( $r = .198$ ), dos amigos ( $r = .197$ ) e das pessoas da escola ( $r = .181$ ).

O Envolvimento Total apresentou resultados significativamente correlacionados ( $p < 0.01$ ) com todas as dimensões do CASSS. Assim, o Envolvimento Total surge correlacionado, de forma fraca, com o suporte percebido das pessoas da escola ( $r = .299$ ). Já de forma moderada surgem as correlações do envolvimento total com o suporte percebido dos amigos ( $r = .318$ ), com o suporte percebido dos colegas ( $r = .365$ ), com o suporte percebido dos professores ( $r = .364$ ) e, finalmente, com o suporte percebido dos pais ( $r = .354$ ).

Estes resultados apontam no sentido de que o Envolvimento global dos/as alunos/as parece estar efetivamente associado à percepção que o/a estudante tem do suporte social recebido.

Tabela 14: Correlações de Pearson ( r ) entre as dimensões do Envolvimento do/a aluno/a na escola, o Envolvimento Total e as dimensões do Suporte Social

	Envol. Agenciativo	Envol. Afetivo	Envol. Cognitivo	Envol. Comport.	Envol. Total	CASSS Pais	CASSS Professores	CASSS Colegas	CASSS Amigos	CASSS Pessoas
Envolvimento Agenciativo	-									
Envolvimento Afetivo	,210**	-								
Envolvimento Cognitivo	,453**	,116 <sup>+</sup>	-							
Envolvimento Comportamental	,119 <sup>+</sup>	,048	,369**	-						
Envolvimento Total	,758**	,538**	,731**	,488**	-					
CASSS Pais	,262**	,190**	,256**	,233**	,354**	-				
CASSS Professores	,282**	,072	,339**	,252**	,364**	,282**	-			
CASSS Colegas	,198**	,514**	,175**	,059	,365**	,355**	,324**	-		
CASSS Amigos	,197**	,345**	,216**	,016	,318**	,303**	,333**	,439**	-	
CASSS Pessoas	,181**	,296**	,272**	-,002	,299**	,329**	,432**	,597**	,471**	-

**Capítulo 4**  
**Discussão Global de Resultados**



## **Discussão dos resultados**

Relativamente à análise psicométrica dos resultados, esta permitiu confirmar a qualidade dos instrumentos utilizados para a medir as dimensões pretendidas. Desta forma, podemos afirmar que as escalas permitiram medir os constructos a que se propõem, de forma válida e fiável, possibilitando assim conclusões válidas sobre os resultados obtidos, através da análise inferencial.

### ***Dimensões do Envolvimento Escolar do/a Estudante e género dos/as participantes***

No que concerne às diferenças das dimensões do Envolvimento do/a Estudante e o género dos participantes, não se verificaram diferenças significativas, com exceção da dimensão cognitiva. Os participantes do género feminino apresentaram assim valores mais elevados do que os do género masculino relativamente ao processamento e gestão da informação, bem como ao planeamento de execução e à forma como percebem e sentem as suas capacidades. As raparigas apresentam assim, maior capacidade de autorregulação, planeamento e monitorização das suas aprendizagens.

A investigação tem apontado, em termos gerais, para a existência de diferenças significativas no envolvimento em relação ao género dos participantes, sendo que as meninas apresentaram também maior envolvimento comparativamente aos meninos (Lam et al., 2012; Charneca & Melo, 2013; Martin, 2007; Ryan & Deci, 2000).

No que concerne ao envolvimento cognitivo, estudos anteriores mostram que as raparigas apresentam níveis superiores de envolvimento académico, comparativamente ao apresentado pelos rapazes (Finn, 1989).

Mas, nem todos os estudos vão de encontro a estes resultados sendo, portanto, importante salientar que muitos autores não referem encontrar diferenças significativas entre os sexos dos participantes (Ruban & McCoach, 2005). Também Finn & Voelkl (1993) encontrou forte associação entre envolvimento e performance académica, independentemente do género e do nível socioeconómico dos/as participantes.

### ***Perceção de Suporte Social, Importância atribuída e género dos/as participantes***

Relativamente à perceção de suporte social, as raparigas apresentaram média superior no que se refere ao suporte fornecido pelos/as amigos/as. Quer isto dizer que raparigas percecionam maior suporte social dos/as seus/suas amigos/as. Convém ressaltar que são também as meninas que apresentam, como já referido anteriormente, um maior envolvimento, comparativamente com os rapazes (Lam et al., 2012; Charneca & Melo, 2012; Martin, 2007; Ryan, 2011; Soares, Melo e Almeida, 2004). O suporte social, neste caso fornecido pelos/as seus/suas amigos/as pode fornecer uma importante contribuição para o seu envolvimento académico, nomeadamente através da cooperação, ajuda e partilha entre pares (Wentzel, 1991 cit in Furlong et al , 2003).

Já na importância atribuída ao suporte social não se verificaram diferenças significativas entre os géneros. Desta forma não existem evidências que nos permitam afirmar que raparigas ou rapazes atribuem mais importância a algum dos tipos de suporte enunciado.

### ***Envolvimento Escolar do/a Estudante e grupos de idade dos/as participantes***

Já no que diz respeito aos grupos de idade foram identificadas diferenças significativas ao nível do Envolvimento Cognitivo, Comportamental e na escala global do Envolvimento do/a Estudante. Os/as alunos/as com 15-17 anos, comparativamente aos de 14 anos, foram os que apresentaram médias mais baixas ao nível das dimensões identificadas, sendo os/as alunos/as com menor envolvimento ao nível do processamento e gestão da informação e planeamento das tarefas. São também estes/as alunos/as que menos adotam comportamentos pró-ativos, não participando ativamente nas atividades de sala-de-aula e/ou extracurriculares. Por outro lado, os/as alunos/as de 14 anos são os que mais investem nas aprendizagens, manifestando maior envolvimento cognitivo.

Os resultados aqui apresentados vão de encontro com os referidos pela literatura que sugerem que o envolvimento escolar tende a modificar-se com o progresso escolar (Finn, 1989; Marks, 2000). Autores ressaltam o decréscimo do envolvimento do/a estudante à medida que avançam nos anos escolares; esta



alteração parece resultar de fatores como a influência exercida pelos pares, que tende a aumentar em detrimento da exercida pela família (Furrer & Skinner, 2003). Outros estudos com alunos/as de 2º e 3º ciclos mostram também um decréscimo do Envolvimento do/a estudante com o decorrer dos anos letivos, atingindo o nível mais baixo no 9º ano (Soares, Melo & Almeida, 2014; Melo & Quaresma, 2011; Mouchinho, 2012; Charneca, 2012).

### ***Perceção de Suporte Social, Importância atribuída e grupos de idade dos/as participantes***

No que se refere à perceção de suporte social, foram identificadas diferenças significativas, onde os/as mesmos/as alunos/as de 15-17 anos apresentaram médias inferiores aos restantes grupos etários, no que concerne ao suporte parental. Pelo contrário, os/as alunos/as com 14 anos são aqueles que relatam uma maior perceção de suporte parental.

Com o aumento da idade os pais assumem que os/as seus/suas educandos/as são agora mais autónomos/as necessitando, portanto, de uma menor supervisão e envolvimento da sua parte nas suas vidas escolares. Como verificamos anteriormente são também estes/as os/as alunos/as que manifestam menor envolvimento na escola, podendo este facto relacionar-se com o menor suporte fornecido pelos seus encarregados de educação.

Importa ressaltar que se devem atender a vários fatores quando se interpretam estes dados. De facto, questões como o estilo educativo parental, as expectativas, os objetivos e metas a atingir estabelecidos para os/as seus/suas educandos/as e o próprio envolvimento parental na escola, são fatores a ter em conta quando se procura compreender o suporte parental. É importante atender ao facto de que estes/as alunos/as, relativamente ao Envolvimento Escolar foram os/as que apresentaram níveis menos elevados. Desta forma, o suporte parental parece surgir associado a um maior envolvimento escolar por parte dos/as alunos/as desta faixa etária.

Em relação à importância atribuída ao Suporte Social, identificaram-se diferenças significativas ao nível da importância atribuída ao suporte fornecido pelos colegas, designadamente nos/as alunos/as de 12-13 anos. Assim, podemos afirmar que estes/as alunos/as atribuem uma maior importância ao suporte dos/as seus/suas colegas, comparativamente aos participantes de 15-17 anos.

Estes resultados vão de encontro com o facto de, com a entrada na adolescência, os jovens tendem a valorizar as relações com os pares, em detrimento das relações familiares.

### ***Envolvimento Escolar do/a Estudante e ano de escolaridade dos/as participantes***

Atendendo aos anos de escolaridade foram identificadas diferenças significativas na dimensão afetiva do Envolvimento do/a Estudante, sendo que os/as alunos/as a frequentar o 7º ano de escolaridade apresentaram médias superiores aos restantes, comparativamente aos alunos/as de 9º ano. Quer isto dizer que estes/as alunos/as, de 7º ano, apresentaram maiores sentimentos de pertença e ligação com a escola.

De facto, estudos anteriores mostram que o envolvimento parece ser mais notório nos/as alunos/as mais novos/as, tendo tendência a diminuir o envolvimento escolar à medida que os/as estudantes progredem no seu percurso académico (Sahil, 2010). Estes factos são justificados através do maior suporte emocional dos professores, assim como do maior envolvimento dos pais na vida escolar dos/as seus/suas educandos/as que, com o decorrer do percurso académico vai diminuindo.

### ***Perceção de Suporte Social, Importância atribuída e ano de escolaridade dos/as participantes***

Ainda em relação ao ano de escolaridade, atendendo à perceção de Suporte Social, foram os/as alunos/as de 9º ano que apresentaram, comparativamente aos alunos/as de 8º ano, uma média superior. Estes/as alunos/as parecem perceber mais suporte dos seus professores.

No que concerne à importância atribuída ao Suporte Social, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas em relação ao suporte dos pais, dos professores, colegas e pessoas da escola. Foram os/as alunos/as de 7º ano de escolaridade que apresentaram médias superiores nos três tipos de suporte – pais, professores e colegas - ou seja, podemos inferir que os/as alunos/as de 7º ano parecem atribuir maior importância ao suporte fornecido por pais, professores, colegas e pessoas da sua escola. Relativamente à importância atribuída ao suporte das

peças da escola foram os/as alunos/as de 9º ano, comparativamente aos restantes participantes.

Estes resultados eram expectáveis, sobretudo no que se refere à importância atribuída ao suporte dos pares, uma vez que sabemos que no período da adolescência é evidente a influência que os pares exercem na sua vida académica e social (Jonhson, 2000 cit in Rola, 2012).

### ***Diferenças em função da Escola dos/as participantes***

No que se refere à escola frequentada foram encontradas diferenças significativas na dimensão afetiva do Envolvimento do/a Estudante, bem como na escala global do envolvimento. Os/as alunos/as a frequentar a escola 2 (escola com ensino básico e secundário) apresentaram médias superiores, revelando assim uma maior ligação à escola, bem como sentimentos de pertença e inclusão na sua escola.

Importa ressaltar que estes resultados devem ser interpretados com especial precaução, uma vez que a amostra da escola 2 foi reduzida.

### ***Sentimento pela escola e escola dos/as participantes***

No que concerne ao gosto pela escola, foram encontradas diferenças significativas, onde a escola nº2 apresenta uma média superior ( $M=3,34$ ) à apresentada pela escola nº1 ( $M=2,77$ ). Desta forma, os/as alunos/as na escola nº2 gostam mais da sua escola, ou seja, estão mais envolvidos afetivamente com o seu contexto escolar.

Sabemos que as experiências precoces com a escola exercem forte influência no ajustamento e sentimento de pertença à escola do/a estudante. Assim, uma possível justificação para estes resultados prende-se com o facto de os/as alunos/as da escola nº1 apresentarem mais reprovações do que os da escola nº2, ou seja apresentam experiências menos positivas relacionadas com as retenções.

Importa ainda salientar que estudos anteriores apontam no sentido de que o sentimento de pertença exerça influência no/a aluno/a, nomeadamente através da dimensão comportamental do envolvimento (Skinner & Furrer, 2008, cit. in Lam et al 2014; Osterman, 2000, cit. in Voelkl, 2012). Assim, alunos/as com maior sentimento de pertença e identificação com a escola parecem ser alunos mais envolvidos comportamentalmente.

### ***Análise das relações entre variáveis – correlações de Pearson ( r )***

Os resultados alcançados através da análise de correlações entre as dimensões das escalas permitiram importantes conclusões relativamente à correlação entre envolvimento do/a aluno/a na escola e a percepção de suporte social do/a mesmo/a.

De facto, os resultados alcançados apontam no sentido de que quanto maior for o gosto pela escola, experimentando assim um sentimento de pertença e ligação com a mesma, maior será o envolvimento do/a aluno/a de forma agenciativa, ou seja, contribuindo de forma ativa e construtiva nas suas próprias aprendizagens. Alunos/as com maior ligação e sentimento de pertença à escola tendem assim a apresentar maior envolvimento global.

Por outro lado, e já relativamente à percepção de suporte social, o envolvimento afetivo parece correlacionar-se com a percepção de suporte dos pais, dos amigos, colegas e restantes pessoas da escola. Estes dados vieram salientar a importância da percepção de suporte social para o envolvimento afetivo, ou seja, para o sentimento de pertença e ligação à escola.

Já no que se refere ao envolvimento cognitivo, parece importar a percepção que o/a aluno/a tem do suporte social de todos os elementos analisados – pais, professores, colegas, amigos e pessoas da escola. Assim, alunos/as com percepção de suporte social parecem ser alunos/as mais interessados/as nas aprendizagens, com maior atribuição de importância à escola, tendendo a construir projetos pessoais futuros. De facto, investigações anteriores têm vindo a salientar a importância do suporte dos professores no envolvimento afetivo dos/as seus/suas alunos/as (Fredericks et al., 2004).

Por outro lado, quando atendida a dimensão comportamental, os/as alunos/as que percecionam maior suporte social de pais e professores parecem ser os/as que apresentam mais comportamentos positivos na escola.

Relativamente à dimensão agenciativa, os/as alunos/as que percecionam maior suporte social de todos os elementos analisados parecem ser aqueles que mais se envolvem construtivamente nas suas aprendizagens.

Analisando a escala global do Envolvimento, podemos concluir que aqueles/as alunos/as que percecionam maior suporte social são aqueles/as que estão mais envolvidos/as na escola. Por tudo isto, podemos afirmar que foram efetivamente encontradas correlações significativas entre o Envolvimento do/a aluno/a na escola e a sua percepção de suporte social.

Estes resultados vêm corroborar estudos anteriores (Rola, 2012), que encontraram efetivamente correlações significativas entre as várias dimensões do envolvimento do/a aluno/a na escola e a sua percepção relativamente ao apoio dos pais, amigos e professores.



## Conclusões gerais

Atualmente agentes educativos e sociedade em geral procuram, cada vez mais, a otimização da performance e desempenho escolar do/a aluno/a, centrando os seus objetivos nos resultados quantitativos.

Muitos são os autores que apontam para o envolvimento na escola como preditor de bons resultados académicos mas, também, como preventor de comportamentos desviantes e disruptivos. Assim, a pertinência do seu estudo parece clara e inequívoca. Mas, para compreendermos o seu constructo é fundamental atender às dimensões que o compõem, e ao impacto que estas exercem sobre o sujeito.

Um outro constructo que tem sido como apontado como importante para o/a estudante é o suporte social. De facto, a perceção de suporte social que o/a aluno/a tem parece exercer uma importante influência na vida académica de crianças e jovens. Ressalta-se aqui o suporte percebido de pais, professores, amigos, colegas e demais pessoas da escola, que parecem influenciar de forma positiva o envolvimento do/a estudante na escola e, conseqüentemente, os seus resultados académicos.

Assim sendo, o presente estudo procurou compreender o constructo do envolvimento do/a aluno/a na escola, e as suas dimensões, bem como a possível correlação existente entre ele e a perceção de suporte social do/a aluno/a.

O presente estudo veio trazer um importante contributo para o conhecimento do envolvimento do/a aluno/a na escola, na medida em que analisou a dimensão agenciativa, recentemente apontada como uma quarta dimensão do constructo. Permitiu, desta forma, concluir a sua importância e a pertinência no estudo do envolvimento do aluno na escola, bem como a necessidade de analisarmos o/a aluno/a enquanto agente ativo nos processos da sua própria aprendizagem.

O trabalho procurou ainda salientar a importância e o impacto quer das experiências escolares, quer do sentimento pela escola, no envolvimento do/a aluno/a. Parece-nos assim importante atender ao impacto das experiências negativas, por exemplo as retenções, no envolvimento do/a estudante. De facto, estudantes que experimentam mais acontecimentos negativos, em contexto escolar, nomeadamente retenções, parecem ser aqueles que relatam um menor envolvimento global na escola. As experiências negativas consecutivas parecem gerar sentimentos de frustração aos/às alunos/as que em nada ajudam no seu envolvimento e na manutenção da sua motivação e interesse pelas tarefas escolares e aprendizagens. Estes factos alertam-nos para a importância da promoção de experiências positivas e valorativas, em

detrimento da formação orientada para resultados meramente quantitativos, da importância do reforço, e do estabelecimento de metas e objetivos reais e concretizáveis. Uma vez mais, comprovando-se também a importância do investimento das relações sociais, no contexto escola, e na relação de proximidade com o/a aluno/a.

Os resultados alcançados no presente estudo mostraram-nos diferenças significativas, entre as escolas, relativamente ao envolvimento dos/as seus/suas alunos/as, apesar de a sua perceção de suporte social não apresentar diferenças significativas. Estes factos fazem-nos questionar acerca das razões para que tal aconteça. Se os/as estudantes de ambas as escolas apresentam semelhante perceção de suporte social, o que pode contribuir para que o seu envolvimento seja diferente? Convém ressaltar que ambas as escolas apresentam uma variedade de atividades extracurriculares semelhante não sendo, portanto, também este facto que possa estar na origem desta distinção.

Também foram claros os resultados no que se refere ao sentimento pela escola. Foram identificadas diferenças significativas, entre as escolas, no que se refere ao sentimento pela escola. Os/as participantes que menos se identificam com a sua escola, foram também os que relataram menor envolvimento afetivo e global. Estes factos parecem ressaltar a importância do investimento das intervenções também a este nível. Revela-se, portanto, fundamental promover o sentimento de pertença e de ligação com a escola, fomentando o envolvimento afetivo e agenciativo do/a aluno/a. De facto, estudos prévios têm sugerido que o sentimento de pertença à escola exerce influência através dos efeitos que despoleta na componente comportamental do envolvimento (Skinner & Furrer, 2008; Osterman, 2000, cit. por Voelkl, 2012).

Desta forma o clima da escola parece-nos ser fundamental para a promoção do envolvimento do/a aluno/a na escola. É importante que o clima seja positivo, que permita e fomente interações sociais positivas que, por sua vez, devem incitar o sentimento de pertença e proximidade com a escola e comunidade educativa. Uma escola com a qual agentes educativos e alunos/as se identifiquem, bem como com os seus valores e ideais, se sintam integrados e valorizados, vai fomentar uma maior satisfação e, conseqüentemente, um maior envolvimento que, sabemos, contribui não só para resultados académicos mais satisfatórios, mas também para a diminuição de outros comportamentos disruptivos e prejudiciais.

Um outro facto a ressaltar é a diminuição do envolvimento do/a aluno/a na escola com o decorrer do tempo. Tal como em estudos anteriores, os/as participantes com maior faixa etária foram aqueles/as que se apresentaram menos envolvidos/as na



escola, comparativamente com os/as mais novos/as. É importante compreender quais os motivos que possam estar na origem deste decréscimo, de forma a planear intervenções com estes alunos/as que não só promovam o seu envolvimento na escola, mas também que previnam o desinvestimento na sua formação. Parece ser fundamental auxiliar estes/as estudantes na construção de planos futuros, delineando metas e objetivos a atingir, dando-lhes a oportunidade de atribuir um sentido pessoal e individual ao seu percurso académico. Uma vez mais parece-nos importante atender à experiências prévias, em contexto escolar, que podem, também elas, contribuir para o seu desinvestimento. O suporte social prestado a estes/as alunos/as, devido ao aumento da sua idade, parece tender a diminuir, uma vez que são considerados/as agora mais autónomos. É importante que o suporte social prestado aquando estas idades não reduza drasticamente, de forma a corresponder às necessidades destes/as estudantes, garantindo que continuam motivados e envolvidos nas suas aprendizagens.

A escola, enquanto meio ótimo de desenvolvimento e educação da criança e jovem, deve procurar compreender os meandros do seu envolvimento, permitindo que o/a aluno/a invista afetiva e comportamentalmente nas suas aprendizagens, contribuindo assim para a construção de projetos pessoais futuros, estabelecimento de metas e objetivos.

Por fim, mas não menos importante, importam referir as correlações significativas encontradas entre os dois constructos. De facto, o presente estudo mostra que percepção de suporte social e envolvimento na escola estão significativamente correlacionados. Assim, podemos concluir que alunos/as que percebem maior suporte social, tendencialmente são alunos/as mais envolvidos/as, ou seja, também a percepção de suporte social parece representar um importante precursor do envolvimento na escola.

A percepção de suporte social que os/as alunos/as têm parece, assim, ser fundamental para o seu envolvimento e, conseqüentemente, sucesso académico. O suporte parental implica que os pais sejam mais ativos e participativos na vida académica dos seus educandos. De facto, os pais não podem esquecer a importância da sua presença na vida escolar dos/as filhos/as, valorizando as metas atingidas, os bons resultados e o esforço, fomentando o seu envolvimento nas atividades escolares, e procurando auxiliar no estabelecimento de metas e objetivos. Conjuntamente, pais e demais agentes educativos devem trabalhar no sentido de envolver os/as seus/suas educandos na escola. Por outro lado, tal como identificado, o suporte dos professores também representa um forte alicerce para o envolvimento. É importante que os docentes estabeleçam relações de proximidade, fomentando o estabelecimento de

relações interpessoais positivas com os/as seus/suas alunos/as, e entre os/as seus/suas alunos/as. Cabe ao professor a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento e autonomia dos/as alunos/as, sendo para isso fundamental que garanta o suporte de que eles necessitam, promovendo assim o seu envolvimento afetivo e cognitivo (Wentzel, 1998). Finalmente, e não menos importante, funcionários e demais profissionais das escolas não podem ser esquecidos enquanto agentes educativos, contribuindo também eles para que os/as alunos/as se sintam mais ligados e próximos à sua escola, sentindo-se parte integrante e identificando-se com ela e com os seus valores e ideais. Estes agentes estão, não raras vezes, em contacto próximo com o/a aluno/a, em contextos ótimos de observação, nomeadamente nos recreios, tendo portanto acesso a muita informação e a oportunidades de proximidade com o/a mesmo/a.

É importante que sejam planeadas, na escola, atividades extracurriculares adequadas aos/às seus/suas alunos/as, indo de encontro aos seus gostos e interesses, bem como fomentar espaços e momentos de reflexão e discussão de temáticas de interesse dos jovens. A escola não deve, portanto, ser meramente centrada nos aspetos cognitivos, procurando uma maior aproximação dos/as seus/suas alunos/as.

A escola, enquanto organização, compõe-se por pessoas – professores, dirigentes, alunos/as, funcionários, encarregados de educação – são todas estas pessoas que vão construir e influenciar a cultura da sua escola. Essa mesma cultura, os valores e crenças que caracterizam a escola, juntamente com o clima que se faz sentir, vão exercer forte influência no sentimento de pertença do/a estudante. Tal como vimos previamente, este sentimento de pertença é preponderante no seu envolvimento escolar.

## **Limitações e Sugestões para Estudos Futuros**

Uma primeira limitação identificada prende-se com a amostra, que deveria ter sido mais alargada, envolvendo mais escolas da região, de forma a ser mais representativa da população em questão.

Seria interessante, num estudo semelhante ao presente, recolher uma amostra superior, em várias escolas de várias regiões do país, com um número de alunos/as equitativamente distribuído pelos vários anos escolares. Se a investigação envolvesse vários ciclos escolares, seria possível observar e comparar os tipos de suporte social percebidos como mais importantes para os vários/as alunos/as, nos vários anos letivos.

Outra limitação prendeu-se com os questionários. Grande parte dos/as alunos/as afirmou que o questionário era demasiado extenso podendo este facto originar mais respostas dadas ao acaso, sobretudo na fase final do seu preenchimento.

Sabemos que para compreender o envolvimento do/a estudante na escola é importante atender aos fatores contextuais mas, também, aos fatores pessoais. Apesar do presente estudo não ter abordado tais fatores, reconhecemos a sua importância para o envolvimento. Desta forma, seria interessante abordar questões como as crenças motivacionais do/a aluno/a, a autoeficácia e a orientação para os objetivos, como forma de analisar mais extensivamente o seu envolvimento escolar. Parece-nos importante atender ainda à variação do envolvimento dos/as alunos na escola ao longo da idade dos/as estudantes, visto que os estudos existentes são muitas vezes contraditórios. Um estudo longitudinal de envolvimento do/a estudante permitiria uma mais aprofundada compreensão desta variação ao longo do tempo, permitindo assim relacioná-la com outros fatores, quer intrínsecos quer extrínsecos ao sujeito. Tais estudos revelam-se importantes para o planeamento de uma intervenção mais eficaz juntos dos/as alunos/as menos envolvidos, ou em risco de alienamento.

Relativamente aos fatores contextuais, parece-nos interessante que sejam também exploradas questões como o meio sociocultural e a sua possível relação com o envolvimento na escola.

Salienta-se a importância do suporte social fornecido pelos agentes educativos, que se encontram em contexto escolar, para a promoção do envolvimento escolar do/a estudante. No entanto esta atenção recai, sobretudo, nos/as professores/as. Seria interessante explorar o impacto do suporte social fornecido pelas restantes pessoas que integram a escola (funcionários e outros técnicos), que convivem com os/as alunos/as no quotidiano, observando e interagindo com eles.

Um estudo semelhante ao presente, procurando compreender a relação entre percepção de suporte social e envolvimento do aluno na escola, seria também interessante com população em anos de transição. Reschly e Christenson (2012) salientam o impacto das transições escolares sobre os/as estudantes, referindo que estas podem comprometer o seu envolvimento na escola e nas aprendizagens. Por outro lado, autores ressaltam o aumento da competição e da importância atribuída às avaliações, característico entre o ensino básico e secundário que, em conjunto com outras características pessoais, parecem contribuir para o declínio da motivação intrínseca e do envolvimento na escola. Sabemos que as transições estão presentes ao longo de todo o percurso escolar, e que podem representar grandes desafios de adaptação aos estudantes, como tal parece-nos importante procurar compreender em que medida o suporte social pode representar um facilitador destas transições.

Seria ainda importante, em estudos futuros, procurar compreender melhor as questões ligadas ao ambiente escolar, bem como o seu impacto no envolvimento do/a aluno/a na escola.

Importa ainda referir que os resultados alcançados podem apresentar ainda alguma contradição que seria evitada se fossem retirados/as da amostra alunos/as com retenções, devido à discrepância entre idades e ano frequentado. Não podemos, no entanto, abordar e estudar o envolvimento do/a aluno/a na escola sem olharmos atentamente, e analisarmos, essas mesmas retenções.

Reconhecemos a importância do envolvimento na escola, e a pertinência do seu estudo, no entanto sabemos que ainda são escassas as investigações nesta área. É importante que estes estudos se direcionem no sentido de apoiar as práticas escolares, de forma a promover o envolvimento dos/as alunos/as na escola, a evitar a sua alienação e abandono escolar.

### **Implicações para a prática**

Ao longo da discussão de resultados já foram enunciadas algumas questões a anteder nos contextos educativos, contudo serão agora enunciadas mais algumas.

As diferenças encontradas entre as escolas salientam a importância de compreender essas mesmas distinções, no sentido de trabalhá-las, promovendo assim o envolvimento dos/as alunos/as. Se as diferenças não se encontraram ao nível da oferta de atividades extracurriculares, nem da percepção de suporte social dos/as alunos/as é necessário procurar a origem da diferenciação ao nível do envolvimento na escola destes/as estudantes.

Revela-se ainda fundamental compreender melhor as dinâmicas da escola, procurando uma promoção de um clima de escola positivo, bem como do estabelecimento de relações interpessoais positivas, quer entre os/as alunos/as, quer entre alunos/as e professores, e restantes pessoas da escola. Sabemos que as relações interpessoais representam importantes alicerces no desenvolvimento e bem-estar da pessoa, parecendo-nos assim importante salientá-las também, e sobretudo, em contexto escolar.

Parece-nos ainda importante procurar compreender melhor as questões ligadas ao sentimento de pertença e identificação com a escola, o que nos remete para o investimento na intervenção ao nível afetivo, promovendo assim junto dos/as alunos/as o envolvimento afetivo que, conseqüentemente, melhorará também o seu envolvimento global na escola.



## Referências:

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Allen, J. (2008). The attachment system in adolescence. In J. Cassidy & P. Shaver. *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 419-435). New York: The Guildford Press.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios: Edições.
- Anderman, E., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 173-192). New York: Springer Science.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45 (5), 369-386.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Armsden, G. & Greenberg, M. (1987). The inventory of parents and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5), 427-453.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bizarro, L. (2001). Avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116.

- Boivin, S. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school – college transition. *Journal of research on adolescence*, 8 (1), 1-27.
- Bolger, N. & Eckenrode, J. (1991). Social Relationships, Personality, and Anxiety During a Major Stressful Event. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 440-449.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. London: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2.<sup>a</sup> ed. Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human being human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.
- Candeias, C. & Melo, M. (2014). Engagement and Well Being of Students of Vocational Education. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.), ICERI2014 (7th International Conference of Education, Research and Innovation) *Conference Proceedings* (pp. 3671-3680). Seville, Spain: IATED Academy. ISBN: 978-84-617-2484-0 0
- Cardoso, R. (2001). Auto-regulação dos sistemas naturais. *Revista portuguesa de psicossomática*, 3 (2), 39-96.
- 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.
- Charneca, A. (2012). *Envolvimento na Escola, Bem-Estar e Vinculação aos Pais, Pares e Professores/as: Um Estudo com Alunos/as dos Ensinos Básico e Secundário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada. Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Évora.
- Charneca, A. L. & Melo, M. (2013). Envolvimento na Escola, Bem-Estar e Vinculação aos Pais, Pares e Professores/as: um Estudo com Alunos/as dos Ensinos Básico e Secundário. *Comunicação apresentada no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação – Universidade de Lisboa*, 15 a 17 de julho de 2013
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spanjers, D. M., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology*. V (pp. 1099–1119). Washington, DC: National Association of School Psychologists.



- Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (2012). In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (v-ix). New York: Springer.
- Cohen, S., Wills, T. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 310-357. DOI: 0033-2909/85.
- Cohen, S., Clark, M.; and Sherrod, D. (1986). Social skills and the stress-protective role of social support. *Department of Psychology. Paper 260*.  
<http://repository.cmu.edu/psychology/260>
- Cohen, S. & McKay, G. (1984). Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. In A. Baum, S. E. Taylor, & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of psychology and health* (pp. 253-267). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J. & Solé, I. (1999). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61 – 97). Chicago: The University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Cramer, D., Henderson, S., & Scott, R. (1997). Mental health and desired social support: A fourwave panel study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14 (6), 761-775.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self Theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 12-140). New York: Guilford.

- Dunst, C., & Trivette, C. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. Meisels, & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 326-349). New York: Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Felecetti, V., Morosini, M. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, 2, 23-44. Curitiba, Brasil, n. especial.
- Figueiredo, T. & Machado, T. (2010). Representação da vinculação a pais, pares e Professores/as – estudos preliminares do IPPA-R para crianças do ensino básico. In L. S. Almeida; B. D. Silva & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp. 1384 – 1398). Universidade do Minho: CIEd - Centro de Investigação em Educação
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221–234.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249–268. doi:10.2307/ 2295464
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Furlong, M. & Christenson, S. (2008). Engaging Students at school and with learning: A Relevant Construct for All Students. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 365-368.
- Furlong, M., Whipple, A., St. 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*, 8, 99–114.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Glozah, F., (2013). Effects of Academic Stress and Perceived Social Support on the Psychological Wellbeing of Adolescents in Ghana. *Open Journal of Medical Psychology* 2, 143-150.

- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B. & Akey, K. (2004). Predicting high school student's cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology* 29, 462–482.
- Inhelder, B., Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Liv. Pioneira Editora.
- Jang, H.; Reeve, J.; Deci, E. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It is not autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. DOI: 10.1037/a0019682.
- Jang, H. (2008). Supporting Students' Motivation, Engagement, and Learning During an Uninteresting Activity. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 798–811. DOI: 10.1037/a0012841.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–28.
- Kloomok, S., & Cosden, M. (1994) Self-Concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic “discounting,” nonacademic selfconcept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly* 17(2), 140-153.
- Lam, S. & Jimerson, S. (2008). Exploring student engagement in school internationally. *Consultation Paper*, 1-13.
- Lam, S., Jimerson, S., Basnett, J., Cefai, C., Duck, R., Farrell, P. Hatzichristou, C., Kikas, E., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Polychroni, F., Shin, H., Stanculescu, E., Veiga, F. H., Wong, B., Yang, H., Zollneritsch, J. (2009). Exploring Student Engagement in Schools Internationally: A Collaborative International Study Yields Further Insights. A symposium presented in *31st ISPA Colloquium: School Psychology for Diversity*. Malta: 7-11 July 2009.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., Hatzichristou, C., et al. (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*.
- Lam, S., Jimerson, S., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. et al. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of

- na international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly* 29(2), 213-232.
- 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.
- Lehr, Sinclair, & Christenson (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.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Malecki, C., Demaray, M., Elliot, S. (2000). *A Working Manual on the Development of the Child and Adolescent Social Support Scale*.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliott, S. N., & Nolten, P. W. (2000). The child and adolescent social support scale. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Malecki, K.; Elliot (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: validation of the student social support scale. *Psychology in the schools*, 36(6), 473-483.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Martin, A. (2007). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Martin, A. & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79, 327 - 365.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios: Edições.
- Meece, J., Anderman, E. & Anderman, L. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57:487–503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258.

- 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. Carbonero Martín & J. Valdivieso Pastor (comp.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 8301 – 8316). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Melo, M. & Pereira, T. (2011). Processos de Transição e Envolvimento dos Estudantes na Escola: Contributos para o seu estudo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXIII, Nº 1, Vol. 3, Pp. 509-520.
- Melo, M. & Quaresma, F. (2011). Envolvimento do/a 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.
- Metallidou, P. & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 42(1): 2-15.
- 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, Orientadora: Professora Madalena Melo.
- Olsen, O., Iversen, L., & Sabroe, S. (1991). Age and the operationalization of social support. *Social Science and Medicine*, 32 (7), 767-771.
- Pais-Ribeiro, J. (1999). Escala de satisfação com o suporte social (ESSS). *Análise Psicológica*, 17 (3), 547-558.
- Pierce, G. & Sarason, I. (1991). General and Relationship-Based Perceptions of Social Support: Are two constructs better than one? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 1028-1039.
- Pinto, A., Barros, S., Aguiar, C., Pesanha, M. & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica*, 4 (XXIV), 447-466.
- Ponte, A.C., & Pais-Ribeiro, J. (2008). Estudo preliminar das propriedades métricas do MOS social support survey. In: I.Leal, J.Pais-Ribeiro, I. Silva & S. Marques

- (Eds.). *Actas do 7º congresso nacional de psicologia da saúde* (pp. 53-56). Lisboa: ISPA.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional. Universidade de Aveiro.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer Science.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environment for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 579-595. DOI: 10.1037/a0032690.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 36(4), 257-267.
- Remédios, C. (2010). *O Bem-Estar Psicológico e a Promoção das Competências Pessoais e Sociais na Adolescência*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa. Orientadora: Professora Luísa Bizarro.
- 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*, 45(5), 419-431.
- Reys, M.; Brackett, M.; Rivers, S.; White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. DOI: 10.1037/a0027268.
- Ribeiro, J. L. P. (1994). Adaptação do «Self-perception profile for college students» à população portuguesa: sua utilização no contexto da psicologia da saúde. In L. Almeida e I. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp. 129-138). Braga: APPORT.

- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at-risk of school failure. *Social Work*, 43, 309-323.
- Rola, A. S. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Universidade de Lisboa, Orientador: Professor Feliciano H. Veiga).
- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship among self-perception of a learning disabilities and achievement, self-concept, and social support. *Journal of Learning Disability Quarterly*, 18, 203-212.
- Ruban, L. M., & McCoach, D. B. (2005). Gender differences in explaining grades using structural equation modeling. *The Review of Higher Education*, 28, 475-502.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 28, 437-460.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sá, L., & Veiga, F. H. (2009). Learning processes and school performance: Aspects of a study with primary and secondary school pupils. Comunicação apresentada no *1st International Conference of Psychology and Education: Practices, Training and Research*, Covilhã.
- Saragoça, J., Neto, A., Pomar, C. & Candeias, A. (2011). Efeitos das transições escolares no rendimento académico: Os capitais económico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2011.
- Sahil, S. (2010). *A structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic. Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents*. PhD thesis in Philosophy. University of Malaysia.

- Sarason, I., Levine, H., Basham, R. & Sarason, B. (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Sarason, I., Sarason, B., Shearin, E. & Pierce, G. (1987). A brief measure of social support: practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships* 4, 497-510.
- Schunk, D., & Mullen, C. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 219-236). New York: Springer Science.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, IV, 7-21.
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C., & Anderson, A. (2003). Facilitating school engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-41.
- Silva, J. & Melo, M. (2011). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: (des)continuidades e primeiros impactos da transição. 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. 1401- 1413). Coruña: Universidade da Coruña (ISSN: 1138/1663).
- Singer, J. E., & Lord, D. (1984). The role of social support in coping with chronic or life threatening illness. In A. Baum, S. Taylor, & J. Singer (Eds.), *Handbook of psychology and health* (Vol. IV, pp. 269-278). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (eds.), *Handbook of motivation at school* (223-247). Mahwah, NJ: Erlbaum.



- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C., & Marchand, G. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765–781. DOI: 10.1037/a0012840
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- 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*, 82, 22–32.
- Soares, J. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2,2. Retrieved from:  
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>
- Soares, J. (2014). *Envolvimento dos estudantes na escola, interrupção escolar de rendimento académico: Um estudo com alunos de uma escola TEIP*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada. Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. Orientadora: Professora Madalena Melo.
- Soares, J., Melo, M. & Almeida, A. (2014). Envolvimento dos estudantes na escola e interrupção escolar: Um estudo com alunos de uma escola TEIP (Students engagement with school and school disruption: A study with students on a TEIP school). In Veiga, F. H; Almeida, A.; Carvalho, C.; Galvão, D.; Goulão, M. F; Marinha, F.; Festas, M. I; Janeiro, I.; Nogueira, J.; Conboy, J.; Melo, M.; Taveira, M. C; Baía, S.; Caldeira, S.; Pereira, T. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 509-525). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6
- Sprinthall, N. & Collins, W. (2003). *Psicologia do/a adolescente uma abordagem desenvolvimentista*. (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tardy, C.H. (1985). Social Support Measurement, *American Journal of Community Psychology*, 13(2),187-203.
- Thorsteinsson, E. B., & Brown, R. F. (2009). Mediators and moderators of the stressor - fatigue relationship in non-clinical samples. *Journal of Psychosomatic Research*, 66, 21- 29.
- 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. (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 dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1, 1: 441 - 450.
- Veiga, F. H., Almeida, A., Carvalho, C., Galvão, D., Goulão, M. F., Marinha, F., Festas, M. I., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, M. C., Baía, S., Caldeira, S., & Pereira, T. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6
- Veiga, F. H., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca e M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4272-4281). Braga: CIEd, Universidade do Minho, ISBN 978-972-8746-71-1
- Veiga, F.H., Festas, M., Taveira, M., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Baía, S., Nogueira, J. (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho

Académico - Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46:2, 31 – 47

- Veiga, F. H. & Melim, A. (2007). Questionário de gestão do tempo académico dos alunos do ensino básico e secundário: Adaptação portuguesa do “Time Management Questionnaire”. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI(2), 329-354.
- Veiga, F. H., Melo, M., Pereira, T., Frade, A. & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school, achievement goals and grade level: A literature review. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 399-412). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- 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”. In L. S. Almeida; B. D. Silva & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp. 401-408). Universidade do Minho: CIEd - Centro de Investigação em Educação.
- Veiga, F.H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L. & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school and peer relations: A literature review. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 196-211). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T. & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: Uma revisão da literatura. In Veiga, F. H., Almeida, A., Carvalho, C., Galvão, D., Goulão, M. F., Marinha, F., Festas, M. I., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, M. C., Baía, S., Caldeira, S., & Pereira, T. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1867-1880). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6
- Voelkl, K. (2012). School Identification. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.193-218). New York: Springer.

- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment , engagement, and academic achievement in middle school years. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wentzel, K. R. (1994). Relation of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173 – 182. DOI: 10.1037//0022-0663.86.2.173.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90,2 p. 202-209.
- Wentzel, K. (2002). Peer Relationships and Collaborative Learning as Contexts for Academic Enablers. *School Psychology Review*, 31,3, p. 366-377.
- Wethington, E., & Kessler, R. C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressfull life evets. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 78-89.
- Willms, J. (2003). Student's engagement at school – a sense of belonging and participation. *Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Wills, T. A. & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention* (pp. 86- 135) *New York: Oxford University Press*.
- You, S., Furlong, M., Felix, E., Sharkey, J., Tanigawa D. & Green, J. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446- 460. DOI: 10.1002/pits.20308.
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2010). Engagement in post-compulsory education: Students' motivation and action. *Research in Post-Compulsory Education*. 15(1), 1-17. DOI:10.1080/13596740903565269.

## **Anexos**



## **Anexo I – Pedido de autorização às escolas**







Exma. Dra. \_\_\_\_\_

Escola E.B. 2,3 \_\_\_\_\_

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, a mestranda Catarina Sofia Pestana, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Madalena Melo, está a desenvolver uma investigação subordinada à temática do Envolvimento do/a Estudante na Escola.

Pretende-se compreender quais os fatores associados ao envolvimento do/a estudante na escola, bem como em que medida é que o suporte social percebido pelo aluno influencia esse envolvimento. A concretização desta investigação implica que uma amostra de estudantes, do 3º ciclo, responda a dois questionários, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações.

Para a realização desta investigação, torna-se imprescindível a colaboração da Escola que V. Ex.<sup>a</sup> dirige, pelo que se solicita autorização para que os questionários possam ser passados aos alunos dessa escola. Salvaguarda-se que a investigação em causa não representa nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo, nomeadamente o consentimento informado de todos os participantes.

Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica, e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

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

Évora, janeiro de 2014

Mestranda: Catarina Pestana

Orientadora: Madalena Melo



**Anexo II – Pedido de autorização aos encarregados de  
educação**



ASSUNTO: Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Venho por este meio solicitar autorização para o seu educando participar numa investigação intitulada “Perceções de Suporte Social e Envolvimento na Escola”, no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação (realizada pela mestranda Catarina Sofia Mendes Pestana e sob a orientação da Prof. Madalena Melo). Desta forma pretende-se compreender quais os fatores associados ao envolvimento escolar do/a estudante de 3º ciclo, bem como em que medida é que o suporte social percebido influencia esse envolvimento. A concretização desta investigação implica que uma amostra de jovens responda a dois questionários, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações. Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos. Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

A mestranda

A orientadora

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-----

Eu, \_\_\_\_\_,  
Encarregado/a de Educação, do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_,  
do \_\_\_º ano, turma \_\_\_\_\_, nº \_\_\_ autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessar)  
o/a meu/minha educando/a a participar no questionário sobre Envolvimento Escolar e  
Perceção de Suporte Social, no âmbito de uma investigação de Mestrado de  
Psicologia, especialização em Psicologia da Educação, da Universidade de Évora.

O/A encarregado/a de Educação Em \_\_\_/\_\_\_/ 2013

\_\_\_\_\_



## **Anexo III – Questionários**





## Questionário de caracterização

### Dados pessoais:

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino

Feminino

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

Já reprovaste algum ano? Sim  Não

Se sim, qual/quais o(s) ano(s)? \_\_\_\_\_

Quantas vezes? \_\_\_\_\_

És repetente no ano letivo corrente? Sim  Não

### Agregado familiar:

Pai e mãe

Pai

Mãe

Avós/ Outros familiares

Outra situação \_\_\_\_\_

### Envolvimento dos alunos na escola (EAE-4DE) (Veiga, 2013)

Este questionário visa conhecer as percepções que os/as alunos/as têm em relação às suas aprendizagens. Assim, relativamente a cada afirmação, coloca uma cruz na opção que melhor se adequa à tua opinião.

		Total desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo do que em acordo	Mais de acordo do que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo
		1	2	3	4	5	6
1	Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	A minha escola é um lugar onde me sinto excluído.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	A minha escola é um lugar onde me sinto integrado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	A minha escola é um lugar onde me sinto só.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Falto à escola sem uma razão válida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Falto às aulas estando na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Perturbo a aula propositadamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Sou mal-educado(a) com o professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Estou distraído(a) nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Durante as aulas, coloco questões aos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nas próximas páginas vais encontrar questões acerca do apoio ou da ajuda que podes receber dos teus pais, de um professor, de um colega de turma, do teu melhor amigo, ou de pessoas da tua escola. Lê cada frase com cuidado e responde honestamente. Para cada frase é-te pedido que respondas a duas questões. Primeiro, para que respondas com que frequência recibes o apoio descrito e depois para que respondas em que medida esse apoio é importante para ti.

		Com que frequência						Importância		
		Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	Nada importante	Importante	Muito importante
1	Os meus pais mostram que têm orgulho de mim.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
2	Os meus pais compreendem-me.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
3	Os meus pais escutam-me quando preciso de falar.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
4	Os meus pais dão-me sugestões quando não sei o que fazer.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
5	Os meus pais dão-me bons conselhos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
6	Os meus pais ajudam-me a resolver os meus problemas dando-me informação.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
7	Os meus pais dizem-me que fiz um bom trabalho quando faço algo bem.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
8	Quando me engano, os meus pais dizem-mo de uma forma agradável.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
9	Os meus pais recompensam-me quando eu fiz algo bem.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
10	Os meus pais ajudam-me nos exercícios.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
11	Os meus pais demoram o tempo que for preciso para me ajudarem a tomar decisões.	1	2	3	4	5	6	1	2	3

12	Os meus pais dão-me muitas das coisas de que preciso.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
13	Os meus professores preocupam-se comigo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
14	Os meus professores tratam-me de forma justa.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
15	Os meus professores deixam que faça perguntas.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
16	Os meus professores explicam as coisas que eu não percebo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
17	Os meus professores mostram-me como fazer as coisas.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
18	Os meus professores ajudam-me a resolver os problemas dando-me informação.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
19	Os meus professores dizem-me que eu fiz um bom trabalho quando eu fiz algo bem.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
20	Quando me engano, os meus professores dizem-mo de uma forma agradável.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
21	Os meus professores dizem-me como estou a ir nos meus exercícios.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
22	Os meus professores certificam-se de que tenho o que é necessário para a escola.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
23	Os meus professores disponibilizam tempo para me ajudar a aprender algo bem.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
24	Os meus professores passam tempo comigo quando preciso de ajuda.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
25	Os meus colegas de turma tratam-me bem.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
26	Os meus colegas de turma gostam da maior parte das minhas ideias e	1	2	3	4	5	6	1	2	3

	opiniões.									
27	Os meus colegas de turma dão-me atenção.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
28	Os meus colegas de turma dão-me ideias quando não sei o que fazer.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
29	Os meus colegas de turma dão-me informação de modo a que possa aprender coisas novas.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
30	Os meus colegas de turma dão-me bons conselhos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
31	Os meus colegas de turma dizem-me que eu fiz um bom trabalho quando eu fiz algo bem.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
32	Quando me engano, os meus colegas de turma dizem-mo de uma forma agradável.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
33	Os meus colegas de turma percebem quando eu trabalhei arduamente.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
34	Os meus colegas de turma convidam-me para me juntar a eles/elas em atividades.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
35	Os meus colegas de turma passam tempo a fazer coisas comigo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
36	Os meus colegas de turma ajudam-me com projetos na aula.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
37	O meu melhor amigo(a) compreende os meus sentimentos/o que sinto.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
38	O meu melhor amigo(a) defende-me se outros me tratam mal.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
39	O meu melhor amigo(a) ajuda-me quando estou só.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
40	O meu melhor amigo(a) dá-me ideias quando não sei o que fazer.	1	2	3	4	5	6	1	2	3

41	O meu melhor amigo(a) dá-me bons conselhos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
42	O meu melhor amigo(a) explica-me as coisas que eu não percebo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
43	O meu melhor amigo(a) diz-me que gosta do que faço.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
44	Quando me engano, o meu melhor amigo(a) diz-mo de uma forma agradável.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
45	O meu melhor amigo(a) diz-me de forma agradável como estou realmente a sair-me nas coisas que faço.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
46	O meu melhor amigo(a) ajuda-me quando eu preciso.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
47	O meu melhor amigo(a) partilha as coisas dele(a) comigo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
48	O meu melhor amigo(a) disponibiliza tempo para me ajudar a resolver os meus problemas.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
49	As pessoas da minha escola preocupam-se comigo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
50	As pessoas da minha escola compreendem-me.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
51	As pessoas da minha escola escutam-me quando preciso de falar.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
52	As pessoas da minha escola dão-me bons conselhos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
53	As pessoas da minha escola ajudam-me a resolver os meus problemas dando-me informação.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
54	As pessoas da minha escola explicam-me as coisas que não percebo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3

55	As pessoas da minha escola dizem-me como me estou a sair nas tarefas/naquilo que tenho de fazer.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
56	As pessoas da minha escola dizem-me que eu fiz um bom trabalho quando fiz algo bem.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
57	Quando me engano, as pessoas da minha escola dizem-mo de uma forma agradável.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
58	As pessoas da minha escola disponibilizam tempo para me ajudar a tomar decisões.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
59	As pessoas da minha escola passam tempo comigo quando preciso de ajuda.	1	2	3	4	5	6	1	2	3
60	As pessoas da minha escola certificam-se que eu tenho as coisas de que preciso para a escola.	1	2	3	4	5	6	1	2	3